

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

WILMA FONTANA DE SOUZA ALVARES

REGIMENTO ESCOLAR:
A “PEÇA ALICERÇAL DA CASA DE ENSINO” MODELAR PARANAENSE –
COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, DÉCADAS DE 1960 E 1970

CURITIBA

2020

WILMA FONTANA DE SOUZA ALVARES

REGIMENTO ESCOLAR:

A “PEÇA ALICERÇAL DA CASA DE ENSINO” MODELAR PARANAENSE –
COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, DÉCADAS DE 1960 E 1970

Dissertação apresentada como critério para a obtenção do grau de Mestra em Educação, na Linha de História e Historiografia da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nadia Gaiofatto Gonçalves.

CURITIBA

2020

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Alvares, Wilma Fontana de Souza.

Regimento escolar : a “peça alicerçal da casa de ensino” modelar paranaense – Colégio Estadual do Paraná, décadas de 1960 e 1970 / Wilma Fontana de Souza Alvares. – Curitiba, 2020.
179 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nadia Gaiofatto Gonçalves

1. Educação e Estado. 2. Educação – Paraná – História. 3. Escolas – Organização e administração – Paraná – 1960-1970. 4. Escolas públicas – Curitiba (PR). 5. Educação – Legislação – Paraná. 6. Colégio Estadual do Paraná (CEP). I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.

Termo de Aprovação



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **WILMA FONTANA DE SOUZA ALVARES** intitulada: **REGIMENTO ESCOLAR: "A PEÇA ALICERÇAL DA CASA DE ENSINO" MODELAR PARANAENSE - COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, DÉCADAS DE 1960 E 1970**, sob orientação da Profa. Dra. NADIA GAIOFATTO GONÇALVES, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 09 de Dezembro de 2020.

Assinatura Eletrônica
10/12/2020 09:48:10.0
NADIA GAIOFATTO GONÇALVES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
10/12/2020 09:45:44.0
GIZELE DE SOUZA
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
10/12/2020 10:24:17.0
MARIA ELISABETH BLANCK MIGHEL
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
22/01/2021 14:54:15.0
LILIAN IANKE LEITE
Avaliador Externo (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ)

Aos meus familiares com amor!

AGRADECIMENTOS

O esforço de racionalização geralmente ocorre quando há a fragmentação da consciência. É um esforço de reunir, organizar gestos e sentimentos contraditórios
(REIS, 2006, p. 23)

Embora estivesse tratando do conflito entre o pensamento cristão e a modernidade, essa citação de José Carlos Reis demonstra o meu sentimento frente aos desafios enfrentados para a construção deste trabalho. Foi realmente um longo processo de racionalização histórica, pois, apesar de ser graduada em História, o fazer historiográfico permaneceu por muito tempo adormecido em minhas práticas. Em alguns momentos era como se tudo o que um dia eu havia aprendido se desfizesse em minha memória, e um novo aprender se deu dentro da minha trajetória enquanto historiadora. E no trilhar desse caminho, chego ao fim de um ciclo repleta de gratidão.

Agradeço primeiramente a Deus, que em todos os momentos me deu forças e sabedoria para percorrer esse percurso.

Agradeço à minha mãe Sonia, que sempre acreditou nos meus sonhos, me acompanhou, me auxiliou, esteve comigo em todos os momentos, sempre com uma palavra ou um gesto de carinho.

Ao meu pai João Gerônimo (*in memoriam*), que nos deixou para alcançar outro plano espiritual quando eu estava no meio deste projeto, mas que, mesmo distante, sempre me acompanhou por meio das lindas lembranças de seu sorriso e de suas histórias. Foram elas que sempre me motivaram a fazer História.

Ao meu marido Marcelo, que sempre me deu força e ultrapassou esse período comigo com muita paciência, respeito e amor.

Aos meus sogros Moisés e Araci, sempre me acolhendo e me incentivando nos momentos em que eu precisava.

Essa é a minha família, à qual dedico essa dissertação. Meus companheiros que tanto amo e que não medem esforços para me apoiar e incentivar. Se consegui concluir esse trajeto, muito dele devo a vocês.

Mas para trilhar esse caminho com sucesso, além de minha família, tive o apoio de muitos amigos queridos.

Agradeço imensamente a toda equipe do Colégio Estadual João Bettge, instituição na qual estou na direção geral. Sem vocês eu jamais teria conseguido, pois as demandas, as dificuldades, as atribuições, os afazeres diários tornavam muito difícil a dedicação necessária para desenvolver essa pesquisa. Mas de alguma forma eu

consegui, e vocês são parte essencial nisso. Agradecimento especial à minha diretora auxiliar e amiga Mariana Fonseca Taques, mestre em Educação, que desde a minha aprovação no mestrado esteve trilhando esse caminho junto comigo, me apoiando, orientando e auxiliando.

Toda minha gratidão às queridas colegas de percurso Gecia, Rochelle, Fátima, Karin, Luciana, Amanda, Michele, Suderli, Alícia, Liceia e Edilene. O curso de mestrado me proporcionou momentos maravilhosos e vocês fizeram parte deles.

Agradeço também a todos os profissionais da UFPR, professores e funcionários, que, em todos os momentos que necessitei, sempre me auxiliaram, seja na biblioteca, na secretaria, no estacionamento ou nas aulas. Agradecimento especial aos professores da linha de pesquisa em História e Historiografia em Educação: Rossano Silva, Liane Maria Bertucci, Dulce Regina Baggio Osinski, Carlos Eduardo Vieira e Vera Lucia Gaspar da Silva, que compartilharam seu conhecimento e me levaram a inúmeras reflexões, sempre de uma forma muito afetuosa.

Um agradecimento mais que especial para a professora Gizele Souza pelas aulas esclarecedoras e acolhimento em todos os meus momentos de dificuldade.

Agradeço também às professoras que aceitaram participar da minha banca de avaliação desta dissertação, Lilian Ianke Leite, Gizele Souza e Maria Elisabeth Blank Miguel. Suas contribuições são de grande valia não apenas para esse trabalho de pesquisa, mas também para minha trajetória profissional.

Por fim, toda a minha gratidão à minha professora orientadora Nadia Gaiofatto Gonçalves, a quem devo grande parte do sucesso nessa trajetória. Suas orientações, reflexões, sugestões de leitura, correções, momentos de conversas e aulas me fizeram crescer enquanto pesquisadora e também enquanto pessoa. Mesmo percebendo os momentos de dificuldade, sempre me ofereceu apoio e afeto. Sou muito grata pela honra de ter sido sua orientanda.

Para todos vocês, que participaram de alguma forma da minha vida durante esses anos de mestrado, minha gratidão pela confiança, apoio e carinho!

*A educação é a arma
mais poderosa que
você pode usar para
mudar o mundo
(Nelson Mandela)*

RESUMO

Pretendemos neste trabalho analisar Regimentos Escolares do Colégio Estadual do Paraná (CEP), à luz do percurso das legislações educacionais brasileira e paranaense nas décadas de 1960 e 1970, averiguando como direitos e deveres dos estudantes são neles contemplados. Este tema foi escolhido porque, apesar de a escola se apresentar como uma instituição educativa permeada de práticas sociais, sua constituição também se dá a partir de uma operação formal. Essas normas podem ser externas à escola, como a legislação nacional ou estadual, por exemplo, ou internas, como é o caso do regimento escolar. Sendo assim, nosso objetivo geral é compreender as disposições presentes nos regimentos escolares do Colégio Estadual do Paraná acerca de direitos e deveres dos estudantes, a partir das finalidades da educação estabelecidas na legislação da época (décadas de 1960 e 1970). Dentre os objetivos específicos, buscamos: compreender as concepções de educação e sua finalidade nas legislações brasileira e paranaense da época; e discutir como o Colégio Estadual do Paraná contemplou essas normas a partir dos direitos e deveres dos estudantes, dispostos em seus regimentos (de 1968 e 1977). Como base conceitual e teórica, utilizaremos os conceitos de *lugar* e de *estratégias e táticas* de Michel de Certeau e os conceitos de *apropriação* e *representação* de Roger Chartier. Organizamos esta dissertação em três capítulos: no primeiro, abordamos a trajetória da legislação educacional do período relativo à pesquisa, analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a lei paranaense 4.978/1964 e a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus da LDB em 1971. Observamos o contexto de cada legislação, as diretrizes gerais e suas finalidades. No capítulo dois tratamos das normas, regulamentos e regimentos escolares no Paraná. Nele foi feita uma análise mais voltada às normas e regimentos escolares pós-LDB, que estabeleceram o papel dos Conselhos de Educação e da Secretaria de Educação na orientação, na avaliação e na aprovação dos regimentos, e também procuramos perceber e detalhar os direitos e deveres dos estudantes nas leis educacionais nacional e paranaense, já pensando sobre sua influência nos regimentos escolares do Colégio Estadual do Paraná. E são esses direitos e deveres dos alunos dispostos nos regimentos escolares do CEP das décadas de 1960 e 1970 que abordamos no terceiro capítulo, utilizando estes documentos e as atas dos conselhos de classe como principais fontes. Neles, buscamos compreender como se configuraram as representações acerca da finalidade da escola, por meio desses direitos e deveres, e como foi a apropriação do CEP a respeito das diretrizes da legislação acerca dessa questão. O regimento escolar tentava se aproximar das necessidades e das realidades do colégio, porém esse alicerce era embasado em normas, decretos e pareceres do Conselho Estadual de Educação do Paraná e da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. Os direitos e deveres, por sua vez, faziam parte de uma cultura escolar que demonstrava sua permanência nos regimentos encontrados em períodos anteriores ao analisado. Além disso, a sobreposição dos deveres em relação aos direitos se mostra evidente em alguns documentos, o que demonstra o *lugar* de obediência sugerido ao aluno naquele contexto político e educacional.

Palavras-chave: Regimento escolar. Direitos e deveres. Colégio Estadual do Paraná. Legislação educacional.

ABSTRACT

In this work we aimed to analyze School Rules and Regulations of the Colégio Estadual do Paraná (CEP), in the light of the course of the Brazilian and Paraná State educational legislation in the 1960s and 1970s, investigating how students' rights and responsibilities are contemplated in them. This theme was chosen because, although the school presents itself as an educational institution permeated with social practices, its constitution also occurs from a formal operation. These rules can be external to the school, such as national or state legislation, or internal, such as the school regulations. Therefore, our general objective is to understand the provisions found in the school regulations of the Colégio Estadual do Paraná regarding the rights and duties of students, based on the purposes of education established in the legislation of the time (1960s and 1970s). Among the specific objectives, we seek to: understand the conceptions of education and their purpose in the Brazilian and Paraná State laws of the time; and to discuss how the Colégio Estadual do Paraná contemplated these rules based on the rights and duties of students, set out in their regulations (from 1968 to 1977). As a conceptual and theoretical basis, we will use the concepts of place and strategies and tactics by Michel de Certeau and the concepts of appropriation and representation by Roger Chartier. We organized this dissertation in three chapters: in the first one, we approached the trajectory of the educational legislation of the period related to research, analyzing National Educational Guidelines and Framework Law (Lei de Diretrizes e Bases – LDB) of 1961, the Paraná State law 4.978 / 1964 and the reform of the 1st and 2nd teaching degrees of the LDB in 1971. We observe the context of each legislation, the general guidelines and their purposes. In chapter two we deal with school rules and regulations and regulations in Paraná. An analysis was done focused on post-LDB school rules and regulations, which established the role of the Education Councils and the Department of Education in guiding, evaluating and approving the regulations. We also sought to understand and to detail the rights and duties of students in the national and state educational laws thinking about their influence on the school rules and regulations of the Colégio Estadual do Paraná. And it is these students' rights and duties laid down in the CEP school regulations of the 1960s and 1970s that we address in the third chapter, using these documents and the minutes of Students Evaluation Board as the main sources. We seek to understand how representations about the purpose of the school were configured, through these rights and duties, and how was the appropriation of CEP regarding the guidelines of the legislation on this issue. The school rules and regulations tried to get closer to the needs and realities of the school, however this foundation was based on norms, decrees and opinions of the Paraná State Council of Education and the Paraná Department of Education and Culture. Rights and duties were part of a school culture that demonstrated its permanence in the regulations found in periods prior to the one analyzed. In addition, the overlapping of duties in relation to rights is evident in some documents, which demonstrates the place of obedience suggested to the student in that political and educational context.

Keywords: School rules and duties. Rights and duties. Colégio Estadual do Paraná. Educational legislation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – POSTAL “EDIFÍCIO DO GYMNASIO PARANAENSE”. DATA ATRIBUÍDA: 1910.....	21
FIGURA 2 – RELATÓRIO DE SECRETÁRIOS DE GOVERNO - 1917. RELATÓRIO APRESENTADO PELO DIRETOR DO GINÁSIO PARANAENSE SEBASTIÃO PARANÁ AO ENTÃO SECRETÁRIO DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR, JUSTIÇA E INSTRUÇÃO PÚBLICA. p. 138.....	22
FIGURA 3 – FACHADA DO CEP DE 1960.....	23
FIGURA 4 – MOVIMENTO NA UPES PARA CONSTITUIR O CONSELHO ESTADUAL...	63
FIGURA 5 – PROFESSORES DO PARANÁ QUEREM PRESENTE: CONSELHO DE EDUCAÇÃO.....	65
FIGURA 6 – FALA DE VALNIR CHAGAS SOBRE A LEI 5.692/71.....	76
FIGURA 7 – MATÉRIA DE JORNAL: “TÓXICO EM QUASE TODOS OS COLÉGIOS”...	156

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PERCURSO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL (DA CONSTITUIÇÃO DE 1934 ATÉ A REFORMA DE 1971).....	50
QUADRO 2 – CLASSIFICAÇÃO DOS ÓRGÃOS E SETORES DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	96
QUADRO 3 – PRINCÍPIOS DO REGIMENTO ESCOLAR.....	109
QUADRO 4 – DIVISÃO DA ESCOLARIDADE NAS LEIS 4.024/61, 4.978/64 E 5.692/71.....	117
QUADRO 5 – DIREITOS DOS ESTUDANTES NAS LEIS 4.024/61, 4.978/64 E 5.692/71.....	120
QUADRO 6 – DEVERES DOS ESTUDANTES NAS LEIS 4.024/61, 4.978/64 PR E 5.692/71.....	123
QUADRO 7 – REGIMENTOS ESCOLARES DO CEP (1953 E 1955).....	127
QUADRO 8 – REGIMENTOS ESCOLARES DO CEP (1968 E 1977).....	132
QUADRO 9 – PERMANÊNCIAS DO QUE ERA VEDADO AO ESTUDANTE.....	144

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – MATRÍCULAS INICIAIS POR FAIXA ETÁRIA EM TODOS OS GRAUS DE ENSINO (1960 - 1980) NO BRASIL.....	114
TABELA 2 – ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR NO BRASIL. MATRÍCULA INICIAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA.....	115
TABELA 3 – MATRÍCULAS NO INÍCIO DO ANO LETIVO DE 1964 (PARANÁ).....	115
TABELA 4 – MATRÍCULAS NO ANO LETIVO DE 1965 (PARANÁ) – ESTABELECIMENTOS OFICIAIS ESTADUAIS.....	116

LISTA DE SIGLAS

ABE	– Associação Brasileira de Educação
AI5	– Ato Institucional número 05
BDTH	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CBPE	– Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
C.C.	– Conselho de Classe
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CEP	– Colégio Estadual do Paraná
CFE	– Conselho Federal de Educação
CNER	– Campanha Nacional de Educação Rural
COLTED	– Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CPPF	– Centro Paranaense de Pesquisa Física
DOPS	– Departamento de Ordem e Política Social
ECA -	– Estatuto da Criança e do Adolescente
ESG -	– Escola Superior de Guerra
EUA -	– Estados Unidos da América
FUNDEPAR	– Fundação Educacional do Estado do Paraná
GAA	– Grupo Auxiliar de Administração
GAF	– Grupo Auxiliar Financeiro
GAS	– Grupo Administrativo Setorial
GAP	– Grupo Auxiliar de Planejamento
GARH	– Grupo Auxiliar de Recursos Humanos
GECEP	– Grêmio Estudantil do Colégio Estadual do Paraná
GEP	– Grupo Executor do Projeto
GT	– Grupo de Trabalho
HISTEDBR	– Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” da Faculdade de Educação - UNICAMP
IBAD	– Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPES	– Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEM	– Língua Estrangeira Moderna
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
OE	– Orientação Educacional
ONU	– Organização das Nações Unidas
PDC	– Partido Democrata Cristão
PNE	– Plano Nacional de Educação
PUC-PR	– Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RBEP	– Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SAE	– Seção de Assistência Escolar
SBHE	– Sociedade Brasileira de História da Educação
SCIELO	– Scientific Eletronic Library Online
SEEC	– Secretaria de Educação e Cultura
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SOE	– Serviço de Orientação Educacional
TCH	– Teoria do Capital Humano
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UPES	– União Paranaense dos Estudantes Secundaristas
USAID	– Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PARANAENSE	45
2.1	A LEI 4.024/61: A EDUCAÇÃO EM DEBATE E AS SUAS DIRETRIZES.....	50
2.2	IMPLICAÇÕES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES NA EDUCAÇÃO PARANAENSE: A LEI 4.978/64.....	61
2.3	A LEI 5.692/71: A EDUCAÇÃO NA DITADURA CIVIL-MILITAR.....	71
3	NORMAS, REGULAMENTOS E REGIMENTOS ESCOLARES NO PARANÁ: DIREITOS E DEVERES DOS ESTUDANTES	85
3.1	NORMAS E REGIMENTOS ESCOLARES PÓS-LBD.....	90
3.1.1	Direitos e deveres dos estudantes paranaenses.....	112
4	REGIMENTOS, DIREITOS E DEVERES DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ	125
4.1	DIREITOS E DEVERES NOS REGIMENTOS ESCOLARES.....	138
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	169
	FONTES	175

1 INTRODUÇÃO

O regimento, simplesmente, ou regimento escolar (nunca regimento interno, na hipótese) constitui assim a peça alicerçal da casa de ensino, na qual estão inscritas as finalidades e os processos e procedimentos, os critérios de funcionalidade, a ordenação das autoridades, o desenvolvimento didático-pedagógico, o comportamento da comunidade escolar, enfim, os critérios asseguratórios não apenas da “plena utilização dos recursos materiais e humanos”, mas da realização dos ideais da educação (PARANÁ, 1972a, p. 231).

Início esse trabalho de pesquisa sugerindo a leitura de um trecho da Indicação 03/72 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE) que aponta o que se entendia por regimento escolar naquele momento, sendo este a “peça alicerçal” da escola, função esta que intitulou esse trabalho. A “‘casa de ensino’ modelar” que complementa o título se refere ao Colégio Estadual do Paraná (CEP), referenciado pela imprensa da época como um “complexo estudantil que educou mais de 60 por cento da população de Curitiba [...] para muitos um colégio-modelo [...] o Estadual é uma potência” (O ESTADO DO PARANÁ, 16 de junho de 1974, apud LIMA, 2008, p. 29)¹.

O regimento escolar, para o Conselho de Educação paranaense, se constituía como um documento que refletia o cotidiano escolar e as normas internas, mas que também possibilitava a efetivação dos ideais educacionais. Podemos pensar que as discussões sobre a educação, dentre elas seus ideais e finalidades, eram feitas nos âmbitos não apenas estaduais, mas também nacional, como, por exemplo, os congressos educacionais.

Com a presença de autoridades educacionais, foi instalado solenemente ontem no Colégio Bennet o XI Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares e Públicos de Ensino, contando com a participação de 800 colégios de todo o País.

O encontro, que se realizará até o próximo dia 17, conta com mais de 2 mil delegados, sendo que o temário aprovado para o encontro consta de várias teses apresentadas por delegações estaduais através do Sindicato da Classe, além de um ciclo de conferências a serem proferidas por renomados técnicos em educação.

Entre as teses apresentadas no XI Congresso, destacam-se a do Sindicato da Guanabara (maior bancada do Congresso): “Educação: Desafio Nacional”, que tem como elemento complementar a tese apresentada pelo órgão representativo dos proprietários de colégios do Paraná: “Regimento Escolar” (O JORNAL, 11/01/1969, p. 5).

¹ No decorrer do trabalho, foram utilizadas ora transcrições, ora imagens de matérias de jornais. O critério utilizado para a escolha foi a nitidez das imagens digitalizadas. As imagens que não estavam nítidas foram transcritas.

A publicação acima de 1969 deste jornal do Rio de Janeiro anunciou o XI Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares e Públicos de Ensino. Este ocorreu nesta mesma cidade e recebeu representantes de sindicatos de diversos Estados, que apresentaram suas teses sobre a educação. Segundo o jornal, sindicatos de São Paulo, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Santa Catarina, Bahia, Ceará e Alagoas apresentaram teses relacionadas a diversos temas, como bolsas de estudo, livros didáticos, variedade curricular, novas técnicas de ensino, educação para lazer, entre outros. Porém, o destaque dentre as teses que foram apresentadas no congresso ficou para a do Sindicato da Guanabara², com o tema *Educação: Desafio Nacional*.

O que me chamou atenção nesta matéria é que, ao apresentar a tese do Sindicato da Guanabara, o jornal citou que este tema, que foi o destaque do Congresso, teve como elemento complementar a tese que foi apresentada pelo Sindicato do Paraná, com o tema *Regimento Escolar*.

Como professora de História da rede pública de ensino do Paraná, pouco contato eu tinha com os Regimentos Escolares das escolas em que trabalhei. Porém, a partir do ano de 2016, ao assumir a gestão escolar de um colégio da cidade Curitiba, minha proximidade com esses documentos foi quase que obrigatória.

Quando vejo esta publicação do final da década de 1960 mostrar que em um congresso brasileiro uma tese com o tema regimento escolar complementava a outra tese que apresentava a educação como um desafio nacional, questiono o que, afinal, consta nesses documentos que possibilita olhar para um determinado contexto educacional e repensá-lo. E foi a minha vivência enquanto gestora escolar, somada a um olhar historiográfico, que me levou ao interesse de um estudo mais aprofundado sobre esses documentos.

Mas por que o regimento escolar? Quando se está como gestora de um estabelecimento de ensino, o cotidiano escolar apresenta uma demanda que vai muito além da prática do ensino-aprendizagem de sala de aula. Posso dizer que o sucesso da aprendizagem passa a ser o fim e todo o restante da escola, para o gestor, passa a ser o meio. A noção sobre a estrutura e a organização, além dos princípios que a envolvem, torna-se essencial. E o regimento escolar (embora desconhecido por muitos professores e agentes educacionais devido a diversos fatores, como excesso de demanda e

² Estado brasileiro localizado, entre os anos de 1960 e 1975, no território que corresponde ao atual município do Rio de Janeiro.

atividades, dificuldade de acesso ao documento, falta de acompanhamento pedagógico por insuficiência de pessoal, entre outros) é um dos documentos necessários para se observar esses princípios e o desenho da disposição de uma escola. Nele estão contidos elementos das esferas administrativas que definem a dinâmica do espaço escolar e a dinâmica pedagógica, que é o núcleo da instituição de ensino, responsável pelo ensino e aprendizagem. Ambas as dinâmicas, porém, se pautam em um pilar: a legislação educacional.

E foi a possibilidade de olhar esse conjunto e recorte da educação, em um determinado lugar, num período específico e as bases que o sustentavam, que me fizeram olhar para os Regimentos Escolares e querer decifrá-los, ou, ao menos, encontrar algumas respostas para as questões que me inquietavam, que envolviam direitos e deveres dos estudantes³.

Tratando das bases que sustentavam não apenas esses documentos, mas também as esferas da escola, pedagógica e administrativa, entre outras, além do sistema educacional como um todo, temos as legislações educacionais. Se olharmos para o início da década de 1960 no Paraná, por exemplo, um dos principais desafios educacionais era diminuir o analfabetismo. Na fala a uma revista, a professora Cecília Maria Westphalen disse que “somente a integral escolarização poderá estancar a fonte perene do analfabetismo em nosso Estado e País” (DIVULGAÇÃO PARANAENSE, 1962, ano XV, n. 170, p. 43). Quando desta entrevista, já haviam se passado alguns meses da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁴. O que percebemos na fala dela é que o analfabetismo no Paraná naquele momento era uma preocupação e que a integralidade da educação poderia auxiliar na escolarização e no letramento dos paranaenses.

Westphalen cita, para justificar sua afirmação, o artigo 20 da Lei 4.024 de 1961, a LDBEN, a qual, na organização do ensino primário e médio, considerava a peculiaridade de cada região para o atendimento à variedade de métodos de ensino, além de estimular experiências pedagógicas que aperfeiçoassem os processos educativos.

Com base nessa peculiaridade de cada região, no decorrer das décadas de 1960 e 1970 e apesar de dirigida a toda nação, a LDBEN teve sua aplicação de acordo com as especificidades de cada Estado, e estes Estados não só determinavam aos estabelecimentos de ensino a adaptação às mudanças na legislação, mas também os

³ Feita essa justificativa mais pessoal, a partir de agora deixarei de utilizar a primeira pessoa no texto.

⁴ A Lei Federal nº 4.024, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, data de 20 de dezembro de 1961 e a publicação da entrevista com a professora Cecília Maria Westphalen se deu na edição de maio de 1962.

fiscalizavam por meio de seus respectivos Conselhos de Educação. Normativas e regulamentos para garantir a aplicação das leis foram criados.

O regimento escolar, por sua vez, mesmo sendo um documento que já fazia parte da organização escolar muito antes da LDB e dos Conselhos de Educação, foi tratado nesta lei como um documento normativo oficial. A compreensão naquele contexto era de que, a partir dele, seria possível “traçar o perfil organizatório formal e o desenho estrutural de uma escola secundária da rede estatal de ensino” (PEREIRA, 1969, p. 31).

Pensando novamente que a escola pode ser percebida a partir de várias esferas, dentre elas a administrativa e a pedagógica, o lugar do Regimento dentro de cada instituição de ensino é marcado pelo seu corpo de normas para ambas. Podemos considerar este documento como o que Certeau chama de “lugar-comum” que rege a ordem no interior da escola, “o ‘não importa quem’ ou ‘todo mundo’” (1994 p. 60). Torna-se o alicerce de ideias e valores, um instrumento de controle e orientação, auxiliando na organização do espaço, na interação dos grupos e dos agentes de um determinado ambiente educativo.

O espaço escolar que escolhemos para a análise dos Regimentos e de algumas de suas disposições, nesta pesquisa, foi o Colégio Estadual do Paraná (CEP). No período que abordamos, as décadas de 1960 e 1970, este colégio era visto como uma instituição modelar de ensino, sendo sede de experiências e projetos pilotos. Mas essa visão de escola modelo antecede ao período que analisamos.

De acordo com a súmula histórica que consta na introdução do regimento escolar de 1953 do CEP, este foi criado pela lei nº 33 de 13 de maio de 1846 pelo Governo da Província de São Paulo, com o nome de Liceu de Curitiba. No ano de 1853, sua denominação mudou para Liceu Paranaense⁵ e em 12 de abril de 1876, por meio da lei Provincial nº 456, passou a ser chamado de Instituto Paranaense. Já em 1892, após uma reforma do ensino paranaense, passou a ter o nome de Ginásio Paranaense pelo Decreto nº 03, de 18 de março (CEP, 1953, p. 5).

O Ginásio Paranaense ofertava cursos secundários e, em anexo, funcionava a Escola Normal. Nesse período do final do século XIX e início do século XX, a educação secundária era tida como um privilégio das camadas mais ricas e tinha um público predominantemente masculino. Já a educação normal acabava recebendo

⁵ Foi efetuada a pesquisa em trabalhos da linha de História e Historiografia da Educação da UFPR, onde observamos a cronologia da história do CEP, como, por exemplo, Silva (2008) e Lima (2008), e em documentos encontrados no Centro de Memória do Colégio.

majoritariamente o público feminino, já que, para muitos, a professora era vista como uma representação da figura materna.

Enquanto o ensino secundário mantinha seu caráter elitista, a escola normal atendia tanto aos interesses das alunas que precisavam profissionalizar-se, como aos daquelas que se destinavam exclusivamente ao casamento e à vida do lar (ARCHANJO, 1996, p. 20).

De acordo com a autora, essa convivência de estudantes de classes e sexos diferentes preocupava as autoridades. Voltado, ou não, a essa preocupação, tentando organizar os cursos ofertados, o Congresso Legislativo Paranaense determinou em outubro de 1894, quando tratou da Instrução Pública do Estado, que o ensino primário deveria ser ministrado nas escolas primárias, o ensino normal ministrado na Escola Normal da capital e o ensino secundário ministrado no Ginásio Paranaense ou em outros estabelecimentos criados por lei. Poderia o governo, talvez, estar tentando manter o caráter de educação de excelência no Ginásio, pretendendo que cada curso permanecesse em espaços próprios, voltados a finalidades para as quais foram pensados. Esse espaço de educação de excelência é descrito por Erasmo Pilotto quando demonstrou a notoriedade atribuída ao Ginásio no início do século XX, ao dizer que

[...] os nomes que integravam o corpo docente representavam dos pontos mais altos da cultura paranaense da época. Não era sem sentido que o regulamento de 1901 dizia que o Ginásio Paranaense continuava a ser o principal estabelecimento de educação do Estado. De suas cátedras, alguns professores exerciam uma verdadeira direção mental do Paraná. A severidade dos estudos deve ser apontada (PILOTTO, 1954, p. 87).

Mesmo com a preocupação das autoridades, de acordo com Archanjo (1996), em 1904 o Ginásio Paranaense e a Escola Normal continuaram funcionando no mesmo prédio, porém agora em uma nova sede, na então Rua Borges de Macedo⁶, mudança que foi necessária devido ao aumento do número de estudantes.

⁶ Atual Rua Ébano Pereira, onde funciona a Secretaria de Estado da Cultura.

FIGURA 1 – POSTAL “EDIFÍCIO DO GYMNASIO PARANAENSE”. DATA ATRIBUÍDA: 1910.



FONTE: ZACHARIAS (2013, p. 56).

Ainda segundo Archanjo (1996), na nova sede, em 30 de outubro de 1905, o Ginásio Paranaense foi equiparado ao Colégio Pedro II pelo Decreto Federal 5.742. Isso significava que, a partir de então, os estudantes deste estabelecimento que concluíssem o ensino secundário teriam acesso ao ensino superior.

Todo esse conjunto de mudanças contribuiu para que a instituição de ensino se consolidasse como um espaço educacional de referência. Em 1917, seu então diretor, Sebastião Paraná⁷, enviou um *Relatório dos trabalhos do Gymnasio Paranaense e da Escola Normal*, do ano respectivo, ao então Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Eneas Marques dos Santos. Ao tratar dos exames admissionais, o diretor descreveu o número de candidatos e enfatizou a excelência do trabalho realizado.

⁷ Além de diretor no Ginásio Paranaense, foi professor da então Universidade Federal do Paraná, pertenceu ao Conselho Superior do Ensino Público do Paraná; jornalista; deputado no legislativo paranaense entre os anos de 1902 e 1903, foi nomeado em 1928 diretor da Secretaria do Interior e Justiça do Paraná; em 1930 assumiu a direção do Museu Paranaense e da Biblioteca Pública do Paraná.

FIGURA 2 – RELATÓRIO DE SECRETÁRIOS DE GOVERNO - 1917. RELATÓRIO APRESENTADO PELO DIRETOR DO GINÁSIO PARANAENSE SEBASTIÃO PARANÁ AO ENTÃO SECRETÁRIO DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DO INTERIOR, JUSTIÇA E INSTRUÇÃO PÚBLICA. p. 138.

GYMNASIO PARANAENSE

Na 2ª quinzena de Fevereiro realizou-se o concurso de aspirantes á matricula no 1º anno do Gymnasio.

Inscreveram-se 88 candidatos, verificando-se o seguinte resultado:

Approvados com distincção	7
" plenamente	44
" simplesmente	27
Reprovados	10

De accordo com a lei, foram matriculados os aspirantes que obtiveram graus mais altos em exames: os outros ficaram aguardando oportunidade, visto a matricula no 1º anno não poder exceder de 80 alumnos.

Sinto ufania em poder repetir que o Gymnasio Paranaense continua a ser preferido por numerosos candidatos ao curso de humanidades.

E' um instituto antigo e merecidamente acreditado, saindo d'elle annualmente brilhante pleiade de jovens satisfactoriamente instruidos, muitos dos quaes exercem postos elevados em differentes ramos da actividade humana.

A Congregação, reunida a 11 de Junho, discutiu e approvou o projecto do Regimento Interno do Gymnasio Paranaense, que foi approvado pelo Conselho Superior do Ensino Federal, em sessão de 31 de Julho deste anno, de accordo com o art. 7º, letra h do decreto n. 11.530, de 18 de Março de 1915.

FONTE: Acervo Digital do Arquivo Público do Paraná. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano_1917_MFN_801.pdf>. Acesso em: 27 maio 2020.

Quanto ao projeto do regimento escolar citado, sua aprovação pela Congregação do Ginásio Paranaense se deu em 11 de julho 1917 e teve validade até 1953, quando passou a vigorar um novo documento.

De acordo com Archanjo (1996), o caráter elitista e a alta taxa de evasão do curso secundarista, aliados ao desejo de manter a equiparação ao Colégio Pedro II, tentando assegurar o acesso dos alunos ao ensino superior, caminharam paralelo ao aumento significativo de matrículas de alunos no Ginásio Paranaense ao longo das décadas de 1920 e 1930. Mas a mudança estrutural veio com a reforma de ensino de 1942, Decreto-Lei nº 4.244, sob o comando do Ministro Gustavo Capanema, que reduziu o curso ginasial para quatro anos e instituiu o curso colegial de três anos. Como o Ginásio Paranaense ofertava os dois ciclos do ensino secundário, em 1943 passou a ser chamado de Colégio Estadual do Paraná. Apesar da mudança de sua nomenclatura para colégio, observamos que a influência do Colégio Pedro II permaneceu. A súmula histórica do regimento escolar do CEP de 1953 afirmava:

Finalmente, por força do Decreto Estadual nº 1.859 de 25 de março de 1943, baseado em determinações ministeriais, passou a denominar-se Colégio Estadual do Paraná e a funcionar em conformidade com as disposições do

mentionado Decreto-Lei Federal nº 4.244 e com a organização do Colégio Pedro II (CEP, 1953, p. 05).

Devido a diversas demandas, exigiu-se novamente a mudança de prédio e o novo espaço começou a ser construído em 1944. Foi então que no ano de 1950 o CEP passou a ter sua sede no local onde se encontra atualmente, na Avenida João Gualberto, nº 250, no centro de Curitiba.

FIGURA 3 – FACHADA DO CEP DE 1960.



FONTE: Galeria de imagens do CEP - Museu Guido Straube e Centro de Documentação. Disponível em: <<http://www.cep.pr.gov.br/Galeria-de-Imagens/Museu-Guido-Straube-e-Centro-de-Documentacao>>. Acesso em: 25 maio 2020.

No período analisado neste trabalho, foi mantida a tentativa do CEP de se

[...] autofirmar como uma instituição educacional de referência ao se comparar com os colégios de padrão nacional. O CEP procurava transmitir a imagem de uma instituição que ofertava ensino de qualidade, com um sistema organizado, ou seja, uma escola padrão para as demais do Estado. Durante as décadas de 1960 e 1970, equiparar ou comparar um colégio com o Colégio Pedro II era um sinal de excelência de ensino e muitas escolas procuravam essa analogia [...] Ou seja, os colégios estaduais procuravam no Pedro II um modelo de credibilidade para o seu ensino, e o CEP não fugia desse preceito (SILVA, 2008, p. 5)

Pela singularidade da história do CEP, percebemos que a análise de instituições de ensino permite inúmeras alternativas de pesquisa, na medida em que elas “adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (NÓVOA, 1995, p. 15), além das administrativas.

Toda escola é um lugar único, com características específicas que definiram suas práticas e a circulação dessas, podendo influenciar em seu cotidiano. Os regimentos escolares analisados serviram exclusivamente ao CEP, mas isso não significa que as leis e decretos que instituíam ou orientavam tais documentos eram pensados especificamente para este colégio. Pelo contrário, a normativa de construção do regimento escolar era pensada para o sistema de ensino, sendo que o uso que cada escola fazia dessa orientação deveria partir de sua realidade, de suas especificidades.

O regimento expressou uma determinada ideia de lugar, neste caso, o CEP e, a partir dos regimentos escolares do período que esta pesquisa abrangeu, tentamos decifrar uma parte deste espaço escolar único. Já as legislações nos serviram como os estratos imbricados, dos quais tratou Certeau (1994 p. 309), como camadas que se sobrepõem uma a uma, com normas e finalidades específicas a cada implantação de uma lei, levando o CEP a se reinventar, se ajustar, ou não, em cada nova normativa.

Considerando a finalidade dos regimentos escolares, e a fim de compreender especificidades da trajetória do CEP em nosso recorte temporal, destacamos direitos e deveres dos estudantes como tema a ser abordado nesta documentação, uma vez que, por meio deles, acreditamos ser possível captar elementos importantes da cultura escolar particular daquela instituição, bem como a forma como ela lidou com as legislações nacional e estadual. Faria Filho considera que refletir sobre os elementos da cultura escolar é importante, pois “permite descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos-chave que compõem o fenômeno educativo escolar” (2007, p. 195).

Assim, neste trabalho analisamos os Regimentos Escolares do Colégio Estadual do Paraná (CEP), à luz do percurso das legislações educacionais brasileira e paranaense nas décadas de 1960 e 1970, averiguando como direitos e deveres dos estudantes são neles contemplados.

Para tanto, abordamos a constituição desses regimentos escolares no CEP sob a premissa de que foram orientados por uma legislação maior. Entendemos por lei maior as de esferas nacional e estadual, considerando que

[...] o Estado Nacional supõe um poder político que se exerce sobre uma população organizada e dentro de espaços geográficos delimitados e independentes. O poder político do Estado se expressa em relação a outros Estados Nacionais como soberania. Para dentro de si, ela se manifesta através de um ordenamento jurídico que regula o espaço social (CURY, 2006, p. 18).

Ou seja, as leis aqui consideradas maiores fundamentaram as outras normatizações complementares, como decretos e deliberações. As leis foram balizas para o instrumento aqui investigado, que é o regimento escolar, enquanto este foi o fio condutor para a construção de toda a análise. Não esperamos, por exemplo, tratar da constituição histórica da LDB, mas sim observar seu processo de construção para entender suas finalidades e o que ela proclamou ou provocou, no período das décadas de 1960 e 1970, quanto aos direitos e deveres dos alunos e aos regimentos escolares. Desta forma, o regimento escolar se configurou nesta pesquisa como fonte e objeto.

Este tema foi escolhido porque, além de a escola ser uma instituição educativa permeada por práticas sociais, a elaboração de um regimento ocorre a partir de uma operação formal, com base em normas externas e prescritivas, como a legislação nacional ou estadual, constituindo-se ele mesmo, no âmbito daquela instituição, como norma interna.

Entendemos que o espaço de atuação e a relação de forças entre as normas externas e internas da escola são definidos a partir dos resultados que se pretendem e os caminhos que se propõem. Além disso, existem as tensões e os embates internos, que se formam tanto dos debates das normas externas quanto em sua leitura e apropriação, que impactam na construção das normas internas. Paralelo a isso, o autor de cada lei também é um agente que, conforme Chartier, “impõe a seu modo, sua marca naquilo que lhe está dado a fazer, a compreender ou a viver. No entanto, ele não é mestre no terreno no qual se move, ele não constitui o dado do que ele encontra [...]” (2005, p. 22).

A materialização da lei enquanto produto da prática social é apresentada por Faria Filho da seguinte forma:

[...] a lei é a linguagem da tradição e dos costumes, do ordenamento jurídico e da prática social. Ou ainda, dizendo de outra forma, a lei somente é lei porque encontra sua expressão numa determinada linguagem legal. Nessa perspectiva, a lei enquanto constituinte dessa linguagem, por outro lado e ao mesmo tempo, é constituída por ela (1998, p. 102).

Essa linguagem da prática social também pode ser entendida como um sistema mecânico de articulação chamado por Certeau de “maquinaria”, que transforma os corpos individuais em um corpo social, fazendo “esses corpos produzirem o texto de uma lei” (CERTEAU, 1994, p. 233). O sentido de maquinaria se dá em seu ordenamento, onde não é monolítico, sem tensão e nem linear.

A articulação entre as normas e esse sistema mecânico vai além do simbólico quando os ordenamentos político e jurídico se legitimam como formas de poder, sendo

capazes de interferir não apenas no cotidiano do indivíduo, mas na dinâmica de um grupo ou esfera social e até mesmo em um espaço, como, por exemplo, as instituições de ensino, ou sistemas, como na educação nacional e estadual.

E foi nesta perspectiva que a Constituição Federal de 1934 previu em seu artigo 5º, inciso XIV, “traçar as diretrizes da educação nacional”. Implantar um *Sistema Nacional de Educação*, para Saviani, era a tentativa de “encaminhar a solução dos problemas educativos do país” (1997, p. 10).

Da Constituição de 1934, que previa a elaboração das diretrizes da educação nacional, até a implementação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e das reformas da LDB, as leis 5.540 de 1968 e 5.692 de 1971, houve contextos históricos específicos, como a instituição do Estado Novo (de 1937 até 1945), a democracia populista (de 1946 a 1964) e a ditadura civil-militar (de 1964 a 1985).

Saviani apresenta esse período da década de 1930 até a promulgação da LDB de 1961 como uma transição da dualidade que separava o ensino intelectual voltado às elites e o ensino popular do trabalho manual voltado aos trabalhadores para a flexibilização que possibilitava a transferência do aluno do ensino médio para qualquer curso de nível superior, mediante o vestibular. Segundo o autor,

Esse dualismo entrava em contradição com o ideário renovador que [...] preconizava uma educação comum, destinada a todos, independentemente de sua origem e condição social. Não obstante, no interior desse movimento contraditório, o ideário renovador foi ganhando terreno. Seus representantes, desde 1930, foram crescentemente ocupando os postos da burocracia educacional oficial, tendo a oportunidade de ensaiar várias reformas, criar escolas, implementar os estudos pedagógicos impulsionados de modo especial a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em 1938. Com a queda do Estado Novo, retoma-se o processo democrático e em 18 de setembro de 1946 entra em vigor uma nova Constituição, que definiu como privativa da União a competência para “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. Atendendo a essa exigência, o ministro da educação, Clemente Mariani, encaminhou ao Congresso Nacional um projeto que, após longa e tumultuada tramitação, resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 21/12/1961 (SAVIANI, 2005a, p. 35).

E foi a análise da implementação das diretrizes e normas para o sistema educacional brasileiro que nos permitiu a delimitação desta pesquisa no período entre as décadas de 1960 e 1970, tendo como referência inicial o ano de 1961, quando da aprovação da Lei 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que delegava em seu artigo 43 a cada estabelecimento de ensino médio dispor sobre sua organização administrativa, disciplinar e didática em um regimento escolar. Esta lei foi a

primeira a fixar as diretrizes para a educação nacional e abrangeu todo o sistema de ensino (grau primário, grau médio e grau superior).

A proposta de uma orientação para o ensino de um determinado governo – partimos da análise da LDB de 1961, mas tomamos aqui como base o governo militar que teve início em 1964 e se estendeu ao longo da maior parte dessa pesquisa – pode ser percebida nas finalidades educacionais de uma lei e estas se refletem nos regimentos, porém não há como estabelecer essa relação entre lei e regimento de forma estática, já que devemos levar em conta “o pensamento e a ação que o compunham (o governo) naquele momento, e também daqueles a quem as determinações estatais atingiam, neste caso, por meio da ação e da escola” (GONÇALVES, 2011, p. 1). Ponderamos também que as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por um ideal de desenvolvimento do país e no governo militar a educação era considerada uma importante ferramenta para atingir seus objetivos, de forma articulada com sua doutrina orientadora:

A partir de uma representação mais sistêmica, a Educação e a escola eram reconhecidas como relevantes, tanto para o fortalecimento do Desenvolvimento e da Segurança Nacional desejados, na medida em que contribuiriam para a preparação de mão de obra e para a difusão de valores e atitudes que auxiliassem na legitimação do governo (GONÇALVES, 2011, p. 16).

Logo, pensar o regimento e as possibilidades históricas que envolveram esse período nos fez estabelecer como recorte final desse trabalho a década de 1970, levando em conta que a reforma do ensino de 1º e 2º graus ocorreu em 1971, mas foi necessário um período para sua implementação. Utilizamos então como referência o ano de 1977, quando foi aprovado o novo regimento escolar do CEP a partir desta nova legislação. A Lei 5.692 de 1971 trouxe a obrigatoriedade não apenas da elaboração de regimentos por parte dos estabelecimentos de ensino, mas também da adaptação dos regimentos escolares às suas diretrizes (da lei) e da sua aprovação pelos Conselhos Estaduais de Educação. Os regimentos elaborados entre os anos de 1971 até o final desta década nos permitiram perceber o reflexo dessa reforma nesses documentos, suas mudanças e permanências.

Em outras palavras, a LDB 4.024/1961 foi importante para o objeto de estudo, pois determinou que cada estabelecimento deveria dispor nos regimentos sobre sua forma de organização. Já a lei 5.692/1971, além da permanência desta determinação, complementou em seu artigo 2º que o regimento seria “aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação” (BRASIL, 1971). No caso do Paraná, o órgão próprio do qual trata o artigo foi o Conselho

Estadual de Educação, que era o responsável por aprovar os regimentos escolares das escolas estaduais.

Devido à complexidade do tema e à riqueza dos vestígios, consideramos a necessidade de, em alguns momentos, recuar ou avançar no tempo para entender o que estava escrito, orientado ou determinado nos regimentos escolares do CEP. Isso se justifica na medida que entendemos a lei como um texto prescritivo que determina um “*modus operandi* que fabrica ‘cenários’ susceptíveis de organizar práticas” (CERTEAU, 1982, p. 16). E esses cenários nos diferentes momentos não podem ser tomados como estáticos, iniciados e acabados nos anos que delimitam essa pesquisa. Os processos de construção e de implementação das normas devem ser levados em conta.

Ao tratarmos de legislação e normas, foi necessário compreender, no contexto educacional, que esses instrumentos legais fundamentaram “toda ordem jurídica relativa à educação existente nos Estados, nos Municípios, no Distrito Federal e no que couber, ao Brasil como um todo” (CURY, 2002, p. 19). Em cada instância federativa havia uma distinção na abrangência de uma regulamentação, e nos atos normativos também. A força e a função da lei, das resoluções e decretos, dos pareceres, das deliberações e dos regimentos analisados nesta pesquisa deveriam ser observadas dentro de suas especificidades.

A leitura de Cury (2002), aliada aos conceitos legislativos consultados na plataforma da UFSC⁸, nos ajudou a entender que a base de toda a ordenação jurídica é a Constituição, e esta é superior a todas as leis. Uma lei educacional deve seguir os princípios constitucionais. A lei, por sua vez, precisa da aprovação dos poderes legislativo e executivo, devendo ser antes de tudo um projeto e passar por discussões e aprovação. Ao final, quem tem o poder de transformar esse projeto em lei é o presidente, o governador ou o prefeito, sendo todo o trâmite chamado de processo legislativo – a LDB ou as leis educacionais estaduais são exemplos desse tipo de regulamento. As resoluções e decretos possuem uma força normativa menor que a lei, dispensando o processo legislativo, e sua função principal é regulamentar a lei.

Sobre as fontes utilizadas nesta pesquisa, os pareceres foram emitidos pelos Conselhos de Educação e tinham a função de manifestar um posicionamento técnico, elucidando e proferindo providências aos órgãos da administração educacional. Já as deliberações emitidas por esses Conselhos eram normas instituídas, que deveriam ser seguidas pelos estabelecimentos de ensino – as normas para a elaboração dos

⁸ Foram consultados os seguintes conceitos: Lei; Decreto, Estatuto; Regimento; Portaria e Resolução. Disponível em: <<https://legislacao.ufsc.br/conceitos/>>.

regimentos escolares, por exemplo, poderiam vir por meio de deliberações dos Conselhos Estaduais. Por fim, o regimento foi o documento normativo do estabelecimento de ensino que dispôs sobre questões administrativas e pedagógicas, dentre elas os direitos e deveres dos alunos. Para Certeau, cada uma dessas normativas delimita um campo, um espaço, uma ordem, “segundo o qual se distribuem elementos nas relações de coexistência” (1994, p. 201). Concordamos com Medeiros quando este diz que “para o historiador, a lei é também fonte de direito, mas é, sobretudo, documento informativo. Sua interpretação como fonte encontra múltiplas possibilidades [...]” (2007, p. 2).

A partir desse desenho legislativo, observamos que, até se chegar na elaboração do regimento, suas diretrizes passaram por outras instâncias legais. Por isso, o regimento escolar se configurou como o fio condutor, conforme já afirmado anteriormente, porém os instrumentos legais que envolveram o sistema educacional da época se tornaram objetos de análise. Essas inúmeras possibilidades de descobertas sobre agentes, documentos e instituições despertaram o interesse pela linha de pesquisa de História e Historiografia da Educação.

Uma pesquisa acerca da organização escolar vai além do olhar sobre o micro e o macro, deixando de subestimar a “influência das variáveis escolares e dos processos internos aos estabelecimentos de ensino” (NÓVOA, 1995, p. 15). E são essas influências (as leis federais e estaduais, pareceres, decretos, resoluções e deliberações) que nos auxiliaram a compreender esses processos internos do Colégio Estadual do Paraná na elaboração de seus regimentos escolares.

Quanto à legislação maior, a LDB de 1961 foi aprovada orientando o sistema nacional de educação. A lei foi elaborada com base na concepção de uma educação democrática, na qual o acesso ao ensino fosse facilitado. O Paraná, por sua vez, com base na LDB, estabeleceu em 1964 o Sistema Estadual de Ensino, organizando a oferta da escolarização e fundamentado, também, no conceito de desenvolvimento. A ideia de modernização e crescimento econômico permaneceu, estando presente nas finalidades da educação propostas na reforma da LDB em 1971, quando foi fortalecida a profissionalização do ensino.

Desta forma, formava-se o seguinte ciclo:

Educação contribuindo para o desenvolvimento, na medida em que torna acessíveis à população a cultura e o trabalho, entre outros; e do desenvolvimento, compreendido como recursos e condições sociais e econômicas e o acesso à

escola, elevando o nível da Educação da população [...] (GONÇALVES, 2011, p. 10).

Porém, como veremos no primeiro capítulo deste trabalho, jogos de interesses – pautados pelo viés ideológico, político ou econômico – nortearam a construção das legislações educacionais nas décadas de 1960 e 1970, o que impactou na reestruturação da educação nacional e estadual enquanto Ministério e Secretaria de Educação. Mas como os interesses políticos e ideológicos atingiram a organização interna das escolas? Como se conceberam os direitos e deveres dos alunos dentro dessas instituições de ensino, frente a estes diferentes contextos educacionais?

A maior parte do período analisado está inserida no contexto da ditadura civil-militar. Gonçalves nos possibilitou uma melhor compreensão dele, com uma análise de elementos da Doutrina da Escola Superior de Guerra (ESG) em relação à Educação, sua presença nas diretrizes da Lei 5.692/71 e o impacto e o processo de sua implementação no Estado do Paraná na década de 1970. Foi a partir da reflexão sobre os termos e conceitos utilizados pela autora que optamos em utilizar neste trabalho o termo ditadura civil-militar para tratar do período entre os anos de 1964 até o final da década de 1970. Concordamos com ela, na medida em que

Especificamente no caso da ditadura civil-militar, o próprio uso do termo, tal como assumido neste artigo, indica um olhar menos usual para aquele contexto. Por muitas décadas, a expressão *ditadura militar* foi utilizada. Ela trazia a compreensão de responsabilidade quase que absoluta dos militares por todas as mazelas políticas, sociais e econômicas daquele contexto, desconsiderando a participação efetiva de civis, e mesmo a adesão – ou ao menos omissão e passividade – de grande parte da população brasileira a ideais, ideário e realizações dos governos militares do período. Daí a proposição do termo *ditadura civil-militar*, que assume que os militares – e mesmo entre esses não é possível afirmar uma homogeneidade de compreensão e atuação no período – sozinhos não teriam feito e mantido a ditadura no Brasil por duas décadas. Não se trata de desresponsabilizar ou de ignorar desvios e excessos cometidos no período por militares, nem de negar que exerceram papel central naquele contexto, mas de reconhecer que também houve a participação de civis nele (GONÇALVES, 2012a, p. 16, grifos no original).

Este período foi marcado pelo que Valério caracteriza como “supressão do *Estado de Direito*”⁹, e “se caracterizou pela presença dos militares no poder e por visar tolher o homem de [...] direitos concedidos pelo Estado de Direito” (2007, p. 11). Dentro dessa lógica, cabe verificar se, neste contexto, havia documentos que garantissem algum tipo de direito aos estudantes paranaenses e, neste caso, quais eram eles, ou se constavam nas normas internas apenas os seus deveres. Como fontes para compreender essa

⁹ Grifo da autora.

situação, foi possível observar os regimentos escolares, já que neles constavam as normas internas das instituições de ensino, além de testemunharem as expectativas daqueles que o produziram, conforme indica Ragazzini (2001, p. 18).

Sobre os regimentos escolares,

[...] na década de 1960, época da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 4.024/1961, somente algumas instituições de ensino possuíam um regimento interno, o qual definia apenas os direitos e deveres dos alunos. Mesmo as instituições de ensino que apresentavam o documento, muitas vezes ainda não tinham a aprovação do órgão responsável, na época, o Conselho Estadual de Educação (CEE) (PARANÁ, 2010, p. 9).

Sendo assim, nosso objetivo geral é compreender as disposições presentes nos regimentos escolares do Colégio Estadual do Paraná, acerca de direitos e deveres dos estudantes, a partir das finalidades da educação estabelecidas na legislação da época (décadas de 1960 e 1970). Dentre os objetivos específicos, buscamos: compreender as concepções de educação e sua finalidade nas legislações brasileira e paranaense da época; e discutir como o Colégio Estadual do Paraná contemplou essas normas a partir dos direitos e deveres dos estudantes, dispostos em seus regimentos (de 1968 e 1977).

A questão a ser respondida é: como os direitos e deveres dos estudantes do CEP eram escritos nos Regimentos Escolares do colégio nas décadas de 1960 e 1970?

Consideramos como pressupostos para esta pesquisa, em relação ao nosso objeto, que:

- mesmo com propósitos e finalidades distintos, tanto a LDB de 1961 quanto a reforma de 1971, assim como a lei paranaense de 1964, impactaram nas normas internas das escolas, devido ao caráter centralizador e orientador imposto pela legislação e porque eram controlados pelos lugares de poder, como os Conselhos de Educação e a Secretaria de Educação do Estado;

- o CEP já possuía uma trajetória e um regimento escolar vigente, anterior a este período, e que lidava com o peso simbólico e político de ser visto e de reforçar a ideia de ser uma instituição modelar; e

- os regimentos escolares têm características particulares, mais relacionadas ao cotidiano escolar, o que não é objeto direto das legislações maiores, como as nacionais ou estaduais, embora tenham reflexos de suas diretrizes.

A partir daí, temos como hipótese que, embora possam ter ocorrido mudanças nos regimentos escolares do CEP abrangidos pelo recorte temporal desta pesquisa, a partir das normativas federais e estaduais, houve, em relação aos direitos e deveres dos

estudantes, mais permanências, possivelmente decorrentes de uma cultura escolar já existente na instituição e do fato de o CEP ser uma referência, do que mudanças, derivadas de demandas específicas do contexto que abordamos.

Nessa hipótese, também consideramos que na construção dos regimentos escolares, apesar de serem norteados por uma legislação e regulamentos específicos, havia uma certa autonomia, embora relativa, no interior da escola, estimando que sua construção se desse a partir da realidade de cada estabelecimento de ensino. O CEP, pelo *lugar* que ocupava, embora fosse diferenciado de outras instituições de ensino, provavelmente servia de referência para elas, que acabavam por copiar o modelo de regimento deste, ou, no mínimo, utilizavam-no como exemplo. Mas, ao mesmo tempo, o CEP também podia se espelhar em outras instituições modelares, sendo possível que consultasse os regimentos dessas outras instituições, como, por exemplo, o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro.

Outra questão é que, se a partir de 1964 a proposta educacional vinha marcada pela intencionalidade de desenvolvimento do Estado Nacional, a reforma de 1971, com base nessas intenções, “acirrou o controle, a burocratização, a organização administrativa (especialmente a do setor público) e a centralização do poder” (MAZZANTE, 2005, p. 73).

Uma reforma educacional, além dos esforços para resolver ou corrigir problemas educacionais (que podem resultar na modificação da realidade cotidiana da atividade educacional e no próprio fracasso da reforma, ao não levar em conta o que Viñao Frago denomina “Gramática da Escola”¹⁰, ou legitimar, a partir dessa mudança, uma nova realidade ao levar em conta essa linguagem e adequá-la, obtendo sucesso na resolução e correção dos problemas), também se legitima a partir de um projeto que abrange diversos setores e segmentos, em específico os Conselhos de Educação. De acordo com Martins,

[...] fazer uma reforma de grande monta num setor social como a educação significa fazer política. Num Estado centralizador e autoritário, uma reforma educacional envolveria uma ação política no âmbito nacional, com decisões centralizadas, em órgãos públicos que pudessem interpretar a lei que a subsidiava, normatizando as definições dessa reforma, e promovendo uma distribuição de ações executivas que garantissem a esse Estado centralizador um controle sobre o processo. Daí a importância do Conselho Federal de Educação¹¹

¹⁰ “Las reformas fracasan no porque, como es sabido, todas ellas produzcan efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a los buscados, no porque originen movimientos de resistencia, no encuentren los apoyos necesarios o no acierten a implicar al profesorado en su realización, no porque, al aplicarse, se conviertan en un ritual formal o burocrático, sino porque, además de todo ello, por su misma naturaleza ahistórica ignoran la existencia de la “gramática de la escuela” (VINÃO FRAGO, 2000, p. 2).

¹¹ O Conselho Federal de Educação foi instituído pela Lei 4.024/61 (LDB). Era a instância que deliberava sobre assuntos oficiais pertinentes à educação no Brasil. Apresentava uma função técnica com atribuições

nessa ação política reformista. Ele era o órgão que, no interior do Estado brasileiro, possuía as características essenciais para levar a cabo tal política (2000, p. 53).

Mazzante complementa essa ideia nos trazendo a reflexão de que

Na efervescência do momento histórico, a Reforma coloca-se a serviço da instauração de uma nova concepção de nação, pautada na ordem, na contenção das manifestações “subversivas”, que iam contra a centralidade do poder pretendida pelo governo militar, obedecendo à dupla função admitida então pelo Estado: a função política, de criação de órgãos administrativos que formavam uma extensa máquina burocrática para controle e centralização do poder, e a função econômica, que se empenhava na regulação do interesse burguês fundado na expansão do capitalismo. A educação, sem dúvida, passa a representar um dos arranjos do setor de políticas públicas, na pretensão de que fosse efetivamente realizada a adequação do sistema educacional às diretrizes políticas do Estado autoritário (MAZZANTE, 2005, p. 74).

Neste caso do poder centralizador, analisar direitos e deveres dos estudantes a partir do regimento escolar nos permitiu perceber o impacto desse poder nas escolas, tanto nas finalidades que ele apresentava quanto na relação dessas normas com os estudantes, até mesmo o simples cumprimento de um papel burocrático por parte da gestão escolar. Buscamos entender o que Chartier chama de “operação de construção de sentido” (1991, p. 178), compreendendo o que esse poder, essas finalidades e essas normas representavam quando da elaboração desses documentos, ao mesmo tempo olhando para o que esses documentos representavam para a escola.

O regimento, que apresenta pontos observados nas finalidades da reforma educacional, se constituía como norma interna e seu aspecto discursivo acabava, de alguma forma, impactando no interior da escola. Assim, mesmo constituída a partir de um estado autoritário, a lei se materializava como um produto da prática social. E no que diz respeito à escola, não era diferente. E é essa expressão de leis nacionais e estaduais, a partir de direitos e deveres dos estudantes nos regimentos escolares de 1968 e de 1977 do Colégio Estadual do Paraná, que abordamos nesta pesquisa.

[...] a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepção de escola, concepções estas que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras as mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação (FARIA FILHO, 1998, p. 115).

Não nos propomos, neste trabalho, a avaliar o uso do regimento escolar ou o cotidiano escolar, porém é interessante observar que, se olharmos a partir de Michel de Certeau, “A lei se escreve sobre os corpos” e, para que isso ocorra, “deve haver um
normativas, deliberativas e de assessoramento, promovendo estudos e emitindo pareceres.

aparelho que mediatize a relação de uma com os outros” (1994, p. 232). No caso desta pesquisa, compreendemos que, além da legislação, o regimento escolar também era um desses aparelhos mediadores, a partir do momento em que orientava e normatizava as regras escolares.

Além disso, elaborar o regimento escolar fez parte de um movimento de construção e análise dos agentes que o estavam fazendo. Esses agentes se baseavam, além de outras apropriações, na leitura da lei, das deliberações e das orientações e, a partir da forma como recebiam o texto, a escrita do regimento passava a ter um significado para eles. São códigos de leituras recebidos e repassados por eles, códigos esses que se estabeleceram no conjunto de regras construídas culturalmente, mas que poderiam ser mantidos, ajustados ou renovados na formulação de um novo documento. Cada regimento elaborado fez parte de um “processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades” (CHARTIER, 1991, p. 178).

Decifrar os códigos por meio da leitura desses documentos nos auxiliou a perceber direitos e deveres dos alunos no período e local elencados para essa pesquisa. E não podemos falar desses regimentos sem tratar da instituição de ensino na qual e para a qual eles foram elaborados. Esclarecemos anteriormente que eleger o Colégio Estadual do Paraná como lugar de pesquisa se deu pelo fato de que, no período analisado, a instituição de ensino era considerada modelo educacional e elencada para fazer parte de projetos-piloto em programas do governo relacionados à educação.

Ao percebermos os sentidos dados às ferramentas de organização do sistema de ensino e da escola, pensamos sobre os lugares que cada um desses instrumentos ou instituições ocupavam. Olhar para a legislação e verificar seu impacto na escola requer uma prática metodológica e teórica, além da percepção de que o “gesto que liga as ‘idéias’ aos *lugares* é, precisamente, um gesto de historiador (CERTEAU, 1982, p. 64, grifo no original).

Michel de Certeau e o seu conceito de *lugar* nos auxiliam no entendimento do que delimita cada campo desta pesquisa, ou seja, qual o lugar da legislação e a finalidade da educação na lei, além da percepção do CEP como instituição “modelar”, e também de seus conselhos responsáveis pelos regimentos e pelas atas. De acordo com o autor, um lugar “é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo *lugar*” (1994, p. 202).

Em outras palavras, a construção das normativas poderia partir, também, dessa perspectiva, ou seja, o lugar da LDB de 1961, da lei estadual de 1964, da reforma da LDB de 1971, dos decretos e das deliberações para a constituição do regimento escolar, assim como o lugar deste na escola, o que nos embasou teoricamente em parte dessa pesquisa. O lugar em que esses textos legais se situavam nos ajudou a perceber o sentido que eles indicavam para a elaboração do regulamento interno de uma escola.

Mas, e quanto à pesquisa sobre regimentos escolares? Embora, de acordo com Vieira & Orlando, a política educacional seja “um tema de grande tradição na pesquisa educacional” (2017, p. 15), a investigação sobre esses documentos regulatórios internos ainda é algo a ser desenvolvido. Da mesma forma, sobre direitos e deveres no regimento escolar, ressaltamos a dificuldade em encontrar literatura ou referenciais que tratassem do tema no período analisado, pois não localizamos pesquisas com essas características. Das publicações específicas sobre Regimentos Escolares, encontramos pesquisas sobre períodos recentes, pós-constituição de 1988¹². Isso nos fez olhar para o tema a partir de outros prismas.

Realizamos a pesquisa bibliográfica nas plataformas digitais da RBEP/INEP (**Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**), SciELO (Scientific Eletronic Library Online), SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação), BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), HISTEDBR (Grupos de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” da Faculdade de Educação - UNICAMP), Acervo Digital da Universidade Federal do Paraná e Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina. As palavras-chave utilizadas foram: regimentos escolares, direitos e deveres, disciplina e indisciplina, legislação educacional, e educação nas décadas de 1960 e 1970.

Buscamos trabalhos que, de alguma forma, nos apontassem caminhos ou mostrassem indícios de informações em perspectiva histórica relacionados aos direitos e deveres dos alunos no período abordado na pesquisa. Uma dessas autoras foi Alícia Mariani Lucio Landes da Silva, que elucidou em sua dissertação (2008) alguns aspectos do CEP neste período, tratando do Serviço de Orientação Educacional e suas ações quanto a comportamentos, disciplina e expectativas em relação aos estudantes.

Outra autora que contribuiu de forma indireta para o entendimento do tema foi Ana Lucia Silva Ratto, tratando da disciplina e da indisciplina escolares. Apesar de abordar um

¹² Dentre os trabalhos encontrados em nossa pesquisa, citamos o de Wolf e Carvalho (2008), **O Regimento Escolar de Escolas Públicas: para além do registro de normas**, e o de Almeida e Medrado (2003), **Regimento Escolar: diálogos Foulcaultianos, Maffessolianos com fazenda e possibilidades interdisciplinares de leitura**.

período histórico diferente do que propomos aqui, analisando os Livros de Ocorrência dos anos de 1998 a 2000 de uma escola pública municipal de Curitiba, a autora nos possibilita um olhar sobre a lógica disciplinar que se constitui na escola. De acordo com a ela,

A perspectiva central de análise é a de que a disciplina e a indisciplina são produzidas socialmente e na escola, sendo indissociáveis da lógica que as institui, do conjunto dos elementos definidores do que é necessário ou prejudicial ao seu ordenamento cotidiano. Nada em si mesmo é “bom” ou “ruim”, tudo depende do contexto e do tipo de lógica em que se insere. No caso do mundo escolar, o pressuposto aqui adotado é o de que algum tipo de disciplina lhe é necessário e bem-vindo, a questão é definir qual (RATTO, 2007, p. 22).

Neste caso, a disciplina e/ou a indisciplina do aluno se constituem dentro do que se entende por obedecer ao que é seu dever ou estar de acordo com o que é seu direito. Em outras palavras, as concepções de disciplina e indisciplina se constituem no momento em que estes direitos são feridos e os deveres não são cumpridos.

Já Valdir Aguiar Ledo (2009) nos levou a pensar em mudanças e permanências do que se entende por direitos e deveres, também a partir da indisciplina escolar.

É verdade que a indisciplina sempre fez parte do mundo escolar. Também é verdade que qualquer fenômeno social muda com o movimento da História. Não só isso: o modo através do qual cada indivíduo se relaciona com o outro, com as coisas e com as normas também sofre mudanças com o passar do tempo (LEDO, 2009, p. 20).

Essas dimensões com objetivo disciplinar, nas quais o regimento escolar se insere a partir do seu conjunto de regras, permitem visualizar como os direitos e deveres dos estudantes do CEP eram percebidos nas décadas de 1960 e 1970.

Especificamente sobre regimentos escolares, João Baptista Borges Pereira (1969) trouxe uma investigação sobre a escola secundária brasileira, representada por um ginásio da área periférica de São Paulo, com base em dados colhidos entre os anos de 1959 e 1961. Embora fique no limite entre fonte (por ser documento do período aqui analisado) e bibliografia (pois aborda nossa temática de forma analítica), algumas páginas desse trabalho foram dedicadas ao regimento interno dos ginásios e colégios estaduais, trazendo os princípios estruturais e organizatórios; os órgãos de ação e os agrupamentos formais; a escola e seu modelo teórico. Embora não trate especificamente do Paraná ou do CEP, e os dados colhidos antecedam à implementação da legislação, a análise dessa investigação foi de grande valia para a reflexão sobre regimentos, percebendo sua função, seu lugar e o seu sentido dentro da escola.

Lilian Ianke Leite (2012) não aborda especificamente os regimentos escolares, mas nos traz alguns indícios sobre esses documentos ao tratar dos Conselhos de Classe (do final na década de 1950 até os anos de 1990) em escolas estaduais de Curitiba, incluindo o CEP. Em sua tese, a legislação escolar e a Lei nº 5.692/71 também são contempladas, nos levando a observar a operação dos agentes que atuavam nos lugares de poder frente ao desejo de transformação do sistema de educação nacional. Sobre a implementação desta lei e sua incorporação ao interior das instituições de ensino, a autora realizou a análise das atas dos Conselhos, o que nos auxiliou no método de compreensão do cotidiano escolar por meio dos registros produzidos na escola.

Sobre a legislação educacional, Carlos Roberto Jamil Cury (2002) nos auxiliou na compreensão do ordenamento jurídico e no lugar que cada documento legal ocupa. Além disso, a partir da origem etimológica e da análise sobre a Educação na Constituição, o autor nos trouxe um melhor embasamento sobre o conceito de legislação educacional e do impacto que ela pode causar no cotidiano escolar ou nos agentes que dele fazem parte.

Dermeval Saviani (1997; 2005; 2010) nos auxiliou na compreensão da construção e da implantação da legislação educacional que fundamenta a primeira parte deste trabalho. Nas obras utilizadas desse autor, percebemos que são possíveis não apenas a análise e a interpretação da lei, mas também dos documentos produzidos no processo de sua elaboração, nos mostrando quais cursos das ações legitimaram os documentos normativos tratados nesta pesquisa.

Em relação às fontes, buscamos aquelas que nos auxiliassem a perceber a elaboração dos regimentos escolares na escola, além da representação que se fazia de escola, de aluno e de direitos e deveres. Essa escolha se deu pelo fato de que, retomando Chartier, embora as normas dos regimentos escolares pareçam estáticas, ao olhar com mais atenção observamos que elas causam um efeito de processo dinâmico no cotidiano escolar, sobre o qual a leitura desses documentos autoriza percepções, criando “novos públicos e novos usos” (1991, p. 187).

Nessa perspectiva, o regimento escolar normatizou o que Carvalho (2006, p. 2) denominou de “exercício escolar”, que é onde a rotina escolar se estabelece, o tempo se organiza, a aprendizagem se efetiva, as classes de alunos adquirem um perfil e o espaço da sala de aula se estrutura. Os direitos e deveres dos alunos permeiam todos os locais e fatos que neles ocorrem, ou deixam de ocorrer.

O Colégio Estadual do Paraná, além de sua trajetória, também se destaca pelo acervo, que, devido à quantidade de documentos preservados ao longo de sua existência, possibilita inúmeras pesquisas historiográficas e educacionais. Como afirma Silva,

Vê-se ele, hoje, como um local privilegiado para a pesquisa histórica. Sua organização e cuidado com a memória da instituição levam pesquisadores a se debruçar em diferentes temas e recortes temporais da história do colégio. O fato de contar com um arquivo em atividade, um arquivo permanente e um museu faz com que ele ofereça ao historiador uma gama de oportunidades, questionamentos e possibilidades de pesquisa (2008, p. 5).

Nesse acervo tivemos acesso aos regimentos escolares das décadas de 1960 e 1970, o que foi possível devido ao resguardo de documentos pelo Centro de Memória do Colégio Estadual do Paraná. Do período pesquisado, foram encontrados os regimentos escolares de 1968 e de 1977. Anteriores a esses foram encontrados os regimentos de 1953 e 1955, que, embora estejam fora do recorte temporal, nos auxiliaram na identificação das mudanças que ocorreram nas normas do CEP a partir da LDB. A busca e o encontro de documentos em arquivos e centros de memória se legitimam a partir do momento em que “fragmentos de verdade até então retidos saltam à vista: ofuscantes de nitidez e de credibilidade. Sem dúvida, a descoberta do arquivo é um maná que se oferece, justificando plenamente seu nome: fonte” (FARGE, 2009, p. 15).

No caso dos regimentos escolares do Colégio Estadual do Paraná, a preservação desses documentos foi fundamental para esta pesquisa. Além disso, outros documentos e fontes, como Atas do Conselho Escolar e Relatórios dos Conselhos de Classe do CEP, nos auxiliaram a responder aos questionamentos levantados na pesquisa.

As atas e os relatórios utilizados são registros formais de reuniões e encontros que ocorreram no CEP neste período. Embora, muitas vezes, sejam entendidos como documentos oficiais de registros do que ocorreu nestas reuniões, é preciso levar em conta que a escrita desse documento é feita a partir do olhar do agente que o escreveu, portanto, deve ser analisado em sua subjetividade. Foi necessário realizar, assim, uma compilação de dados, uma junção de fragmentos, para alcançarmos uma construção científica daquele momento histórico. Em outras palavras,

Encaradas como potenciais documentos de valor jurídico, as atas têm a necessidade de consubstanciarem-se enquanto um fiel registro do que ocorreu na reunião (deliberações, decisões, discussões). Por outro lado, atas também podem servir como uma rica fonte documental, sobremaneira para a história da educação. Dentro desta perspectiva, a ata é entendida como um lugar de memória [...] que, do ponto de vista científico, metodológico ou historiográfico, pode ser mais ou menos rigorosa, mas, ainda assim, um lugar de memória (ESQUINSANI, 2007, p. 104).

A escolha desses documentos partiu da percepção relacionada ao que Le Goff (2003, p. 537-538) afirma:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias.

No que se refere à normatização escolar interna e externa à escola, a lei pode ser tomada como estratégia de intervenção educacional, pois

[...] está intimamente ligada a determinadas formas de concepção de escola, concepções estas que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras as mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação (FARIA FILHO, 1998, p. 115).

Tendo como referência esse olhar sobre as leis do período, utilizamos a Lei nº 4.024 de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 5.692 de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. No que diz respeito à legislação estadual paranaense, utilizamos a Lei nº 4.978 de 1964, que estabeleceu o sistema estadual de ensino. A referida legislação está disponibilizada virtualmente nos *sítes* dos governos federal e estadual.

Além da legislação educacional, outras fontes e documentos foram necessários, como os pareceres, decretos, portarias, entre outros. Sobre a verificação dessa legislação complementar e de todos os outros documentos citados, consideramos que “[...] a análise da legislação isoladamente não é suficiente. Ou seja, [...] somente é possível se se realiza um intenso trabalho de cruzamento de fontes” (FARIA FILHO, 1998, p. 123).

Para a análise dos documentos, considerando que estes estão inseridos em redes e jogos de interesses e de poderes políticos, foi necessário considerarmos a contextualização de cada período, levando em conta que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o escreveu [...] o uso de fontes reside na necessidade imperiosa de se entender o texto no contexto de sua época” (BACELAR, 2011, p. 63).

Também foram consultados os seguintes periódicos encontrados na biblioteca da Universidade Federal do Paraná: **Documenta**, do Conselho Federal de Educação, no qual constam as publicações de portarias, pareceres, atos oficiais, notas, noticiários, entrevistas e estudos a partir de 1962; **Criteria**, que traz as publicações do Conselho Estadual de Educação do Paraná, a partir de 1964; e, por fim, a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**¹³, que traz artigos e pesquisas de estudiosos do período sobre educação, analisando inclusive as legislações, apresentando dados e outras fontes pertinentes ao tema aqui tratado.

Por meio da Hemeroteca Digital Brasileira¹⁴, também foi possível consultarmos um acervo variado de jornais nacionais das décadas de 1960 e 1970, o que nos possibilitou a percepção, a partir de uma perspectiva contextual, do movimento que estava ocorrendo sobre a legislação e os regimentos nesse período.

Nos periódicos e jornais encontramos registros dos embates do poder, além de inúmeras possibilidades. Eles nos auxiliaram a olhar além do político, do legal, ou seja, nos deram uma percepção de um contexto mais amplo dos debates, das intenções e das contradições. A função social dessas publicações também foi levada em conta, considerando “as condições técnicas de produção vigentes e a averiguação, dentre tudo que se dispunha, do que foi escolhido e por quê” (LUCA, 2008, p. 132). Como exemplo, podemos citar que

O papel desempenhado por jornais e revistas em regimes autoritários, como o Estado Novo e a ditadura militar, seja na condição difusor de propaganda política favorável ao regime ou espaço que abrigou formas sutis de contestação, resistência e mesmo projetos alternativos, tem encontrado eco nas preocupações contemporâneas, inspiradas na renovação da abordagem do político (LUCA, 2008, p. 129).

A procura por documentos em arquivos se mostrou prazerosa, e comungamos com Bacellar (2011, p. 24) a ideia de que

o historiador que entra por essa seara não se cansa de repetir como os monumentos passados em arquivos são agradáveis. Grandes obras historiográficas tiveram suas origens nas salas de arquivo, onde muito suor e trabalho foram gastos, após semanas ou meses de paciente e dedicada fase de pesquisa.

¹³ Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), “tem como objetivo discutir acerca de questões gerais da pedagogia e, principalmente, dos problemas educacionais. Criada em 1944, durante o Estado Novo, a revista entrou em circulação por iniciativa do ministro da Educação e da Saúde, Gustavo Capanema, e do então diretor do INEP, Lourenço Filho” (BULOTAS, 2017, p. 37).

¹⁴ Disponível em: <<http://bdigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>.

A pesquisa em História da Educação requer a noção de que, muitas vezes, a lógica de armazenamento dos documentos parte de um olhar administrativo, técnico, e é amparada por uma resolução ou orientação legal. Dessa forma, é necessário que essas fontes históricas sejam “lidas a partir de múltiplas relações, tais como as relações subjacentes à sua produção, seleção, modo de reunião, conservação e, também, de forma comparativa, na perspectiva de encontrar reiteração ou especificidade diferencial” (RAGAZZINI, 2001, p. 17).

Como Bacellar afirma, “cabe ao historiador desvendar onde se encontram os papéis que podem lhe servir” (2011, p. 46). Dessa forma, as fontes selecionadas e analisadas aqui estão relacionadas ou ao contexto mais amplo da escola, como o caso da legislação, ou foram produzidas pela escola, como no caso dos regimentos. Isso se explica, na medida em que

Para discutir a história da escola e da Educação, a partir das discussões sobre as fontes, devemos considerar dois aspectos: a) as fontes para a história da escola e da Educação, que auxiliam a interpretar e a escrever essa história; b) as fontes da escola, ou seja, aquelas que provêm diretamente das práticas escolares (RAGAZZINI, 2001, p. 19).

Visando a uma melhor compreensão teórica, procuramos algumas contribuições de autores que nos permitiram articular informações e conceitos, auxiliando na produção do conhecimento histórico.

Além do conceito de *lugar*, que já mencionamos, os conceitos de *estratégias* e *táticas* de Michel de Certeau permitiram pensarmos quais as estratégias utilizadas pelo Estado e pelos governantes para promulgar e implantar a legislação educacional e quais as táticas e estratégias utilizadas no Colégio Estadual do Paraná para criar e aplicar uma norma interna fundamentada na legislação. Certeau (1994, p. 99) chama de estratégia

o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa, etc).

No caso da estratégia, sua racionalização procuraria distinguir um “próprio” de um “ambiente”, enquanto a tática seria, nas palavras de Certeau a “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”, ou seja,

[...] nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (CERTEAU, 1994, p. 100).

Lima (2008, p. 17) nos mostra que táticas são feitas de ações cotidianas, enquanto as estratégias se organizam pelos indivíduos ou grupos de poder.

Para cada estratégia há uma tática que aparece no cotidiano, que responde e que fala nas entrelinhas, buscando se superar nas falhas das estruturas de poder. Essas táticas não se mantêm, mas são mutáveis e se transformam rapidamente; não têm um lugar próprio ou um único espaço, portanto, não se preservam. São diferentes das estratégias, visto que não têm como objetivo o domínio do poder, pois, de forma flexível, operam vagarosamente, aproveitando-se de algumas oportunidades e ocasiões.

Já no que diz respeito aos regimentos escolares e às atas, delimitando o *lugar* que ocupa cada esfera legal ou institucional que apresenta aspectos responsáveis pela elaboração ou aprovação desses documentos, além das *táticas* e *estratégias*, utilizaremos a ideia, compartilhada por Pereira e Sarti (2010), de que a apropriação dos agentes em relação às normas nem sempre está apenas relacionada às táticas, mas também a uma dimensão estratégica, de acordo com a ocupação de lugar que ela toma para si. Um exemplo é que as estratégias para a implantação da lei (federal e estadual), aliadas às táticas, mostram-se dinâmicas quando utilizadas pelas escolas para definir e gerenciar suas próprias normas (regimentos escolares).

O poder estratégico reconhecido na escrita da lei leva seus leitores a utilizarem táticas e a também apresentarem estratégias de poder.

[...] os efeitos de dominação das escrituras de poder não distinguem seus consumidores daqueles envolvidos publicamente em sua produção, já que a ocupação pelos sujeitos desse último papel requer justamente sua obediência às regras dessa escrita anônima. Assim, já que submetidos, esses sujeitos procuram tirar proveito das escrituras anônimas que devem produzir por meio de uma postura de tipo tática: burlam suas regras, falseiam golpes de força, negociam alianças, captam reconhecimento ao encobrir escolhas subjetivas com a linguagem neutra da objetividade. Com isso, o escrito e o ato de escrever enredam-se mutuamente entre estratégias e táticas (PEREIRA; SARTI, 2010, p. 202).

Apesar de concordarmos com Pereira e Sarti (2010) que a escrita permeia e é permeada por táticas e estratégias, não acreditamos que esta escrita seja anônima, conforme citado acima, já que a escrita do regimento escolar, mesmo que inserida no contexto de produção de regras, assumiu um lugar de poder relativo dentro da escola,

conforme a norma e o espaço nos quais foi produzida, envolvendo agentes que compunham a instituição e seu Conselho de forma mais direta.

As ações que decorrem da legislação e a forma como as normas são *apropriadas* e pensadas foram verificadas a partir da perspectiva do conceito de *representação* de Chartier (1991). Sobre este, o autor aponta reflexões sobre as formas como o agente, ou um grupo social, constrói significados para o mundo ao seu redor. As estratégias para a percepção desse agente são carregadas de interesses e intencionalidades. As representações estão contidas na escrita e nos discursos, e estes nunca são neutros, pelo contrário, os interesses sempre são refletidos naquilo que é escrito. Já a forma como o agente absorve essa leitura também não é neutra, pois sua apropriação depende da interpretação, do significado e do interesse que aquele determinado documento escrito proporciona para ele. Um exemplo que parte dessa perspectiva é que a lei de 1961 não inaugurou o regimento, assim como o regimento não inaugurou as ações tomadas na escola. Mas as leis e as normas trouxeram desafios aos agentes que compunham o CEP naquele momento, ajustando a compreensão das normas, das representações e do exercício escolar que, “conjuntamente, significam e constroem” (CHARTIER, 1991, p. 188).

Dentro desta mesma linha, o conceito de *apropriação*, também de Roger Chartier, nos possibilita perceber as formas como o Governo do Paraná se apropriou das finalidades da educação, por exemplo, para formular o sistema estadual de ensino. Ou, também, como os agentes do CEP se apropriaram da legislação estadual ou dos documentos orientadores do CEE ou da Secretaria de Educação para formular o regimento escolar. Seria a maneira como o leitor se apropriou desses textos e construiu uma significação, ou seja, “a forma na qual o texto pode ‘aplicar-se’ à situação do leitor, por outras palavras, como é que uma configuração narrativa pode corresponder a uma refiguração da própria experiência” (CHARTIER, 2002, p. 24).

Assim, organizamos esta dissertação em três capítulos: no primeiro, abordamos a trajetória da legislação educacional do período relativo à pesquisa, analisando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a Lei paranaense 4.978/1964 e a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus da LDB em 1971. Observamos o contexto de cada legislação, as diretrizes gerais e suas finalidades, obtendo, assim, subsídios para compreendermos as orientações que embasaram a construção dos Regimentos Escolares a partir do ano de sua publicação até o final da década de 1970.

No capítulo dois tratamos das normas, dos regulamentos e dos regimentos escolares no Paraná. Um breve relato histórico da constituição dos regimentos escolares

se fez necessário num primeiro momento, possibilitando a compreensão da importância desse documento na organização escolar. Após, uma análise mais voltada às normas e regimentos escolares pós-LDB demonstrou a importância dos Conselhos de Educação e da Secretaria de Educação na orientação, na avaliação e na aprovação destes. Ainda neste capítulo procuramos perceber e detalhar os direitos e deveres dos estudantes nas leis educacionais nacionais e paranaense, já pensando sobre sua influência nos regimentos escolares do Colégio Estadual do Paraná.

E são esses direitos e deveres dos alunos dispostos nos regimentos escolares do CEP das décadas de 1960 e 1970 que abordamos no terceiro capítulo, utilizando os regimentos e as atas dos Conselhos de Classe como principais fontes. Neles, buscamos compreender como se configuraram as representações acerca da finalidade da escola, por meio desses direitos e deveres, e como foi a apropriação do CEP a respeito das diretrizes da legislação acerca dessa questão.

2 DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO PARANAENSE

Após perpassar um caminho carregado de muitos anseios e debates, que perdurou quase três décadas até sua promulgação, a LDB foi aprovada em 1961 e trouxe em seu percurso uma ampla discussão teórica e política no Brasil como um todo, por parte de professores, pesquisadores e estudiosos da educação, políticos, jornalistas, entre outros, sobre as mudanças pretendidas para o desenvolvimento educacional brasileiro.

Lei de princípios gerais, espécie de Constituição educacional, a LDB era aguardada por aqueles que militavam na política educacional, acreditando sobretudo que, com ela, a educação ganharia um sentido público e coordenado pelo Estado. Exatamente este sentido foi hostilizado pelos que se posicionavam a favor da liberdade de ensino e contra as investidas do Estado planejador no campo educacional. A polarização entre educação pública-estatal e liberdade de ensino seria então traduzida pelo enfrentamento entre concepções totalitárias e liberais (MONTALVÃO, 2010, p. 32).

O que se esperava era que esta lei pusesse fim ao dualismo educacional e que uma presença maior do Estado resultasse em um sistema nacional de educação. Porém, a formação de uma sociedade democrática se apresentava de forma diferenciada nos discursos de idealizadores que defendiam a lei, como no caso de Carlos Lacerda e Anísio Teixeira. Enquanto Lacerda buscava incorporar na lei o princípio de liberdade de ensino, defendendo que o Estado deveria garantir os recursos para que as famílias pudessem escolher entre o ensino oficial gratuito ou o privado, Teixeira defendia uma única escola gratuita, igualitária e laica, percebendo a educação como um direito e não um privilégio. Desta forma, suas concepções político-pedagógicas possuíam uma ideia de democracia embasada em culturas políticas divergentes, ou seja,

Lacerda definia as sociedades democráticas como sociedades livres, em que a liberdade deveria permitir às famílias conduzirem seus destinos de acordo com a orientação espiritual cristã. Teixeira definia as sociedades democráticas como sociedades igualitárias, em que a igualdade deveria permitir o rompimento com as hierarquias presentes entre as famílias da “boa sociedade” e as provenientes das classes populares. Colocada no centro das preocupações, a escola era vista como extensão da educação dada em casa, ou, então, como mecanismo equalizador das educações proporcionadas em diferentes lares. Levadas ao confronto público durante a tramitação da LDB, a partir da discussão dos substitutivos de Clóvis Salgado e de Carlos Lacerda, essas concepções nortearam até 1961 o debate entre os defensores da liberdade de ensino e os defensores da liberdade disciplinada pelo Estado, abrindo aos pesquisadores um campo de estudos que se poderia chamar de história política da educação (MONTALVÃO, 2010, p. 36).

Todo o debate em torno da lei resultou nas diretrizes e bases, que regularizaram a educação brasileira e apresentaram as finalidades da educação nacional, tendendo para os propósitos defendidos por Lacerda. A lei regulamentou as diretrizes previstas na Constituição desde 1934, e foi elaborada a partir da concepção de democratização da educação brasileira, do acesso ao ensino e da defesa da educação pública. A LDB deixa o campo das ideias e das discussões para ser “algo que foi ‘dito’, que foi ‘escrito’ sob a forma de lei e que está sendo apresentado ou que está se dando a conhecer ao povo, inclusive para ser lido e inscrito em nosso convívio social” (CURY, 2002, p. 15).

Seguindo a ordem jurídica do Distrito Federal para os Estados, assumindo a competência do que a lei de 1961 lançava sobre esses, o Paraná, com base na LDB, promulgou no ano de 1964 a Lei 4.978, estabelecendo assim o sistema estadual de ensino com o objetivo de organizar a oferta da escolarização, por meio de uma diretriz do que se pretendia para o Estado na época. Porém, segundo Martins (2002), diferentemente da LDB, esta teve um caráter desenvolvimentista, concepção defendida pelo então governador do Estado na época, Ney Braga. Essa concepção parte da ideia do que a autora denomina de “pioneirismo do Paraná” (MARTINS, 2002, p. 12), que aparecia no discurso do governante naquele momento.

Entendeu o Governo fixar-se naqueles problemas que a conjuntura apontava como os de maior importância para a administração e que representavam, como em parte ainda representam, verdadeiro desafio à máquina administrativa esclerosada e obsoleta que encontramos, incapaz de dar condições, quer ao servidor público de melhor servir, quer ao Estado de servir-se dela para complementar o esforço do setor privado, com o mínimo indispensável à liberação dos pontos de estrangulamento que estavam sufocando a expansão de novas energias criadoras da coletividade, quanto mais para criar estímulos ao labor produtivo do povo (Ney Braga, in: PARANÁ, 1965, p. IX, apud GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 156).

Porém, o fato de não estar explícito na LDB não significa que o caráter desenvolvimentista não estivesse presente nos outros estados do Brasil, além do Paraná. Ao contrário disso, ele se consolidava no cenário nacional. Essa política de desenvolvimento econômico brasileiro perpassou pelas décadas de 1950 até 1970. Pautava-se na ideia da modernização, favorecendo a entrada de capitais estrangeiros e novos recursos tecnológicos. O crescimento econômico e o discurso de superação do atraso possibilitaram uma espécie de modernização ao mesmo tempo em que ampliaram a desigualdade social e as disparidades regionais. Apresentou-se então o desenvolvimento industrial como necessário para a superação do atraso, assim como a

intervenção estatal, já que o Estado era tido como o aporte para o progresso. Todas essas ações faziam parte de um projeto nacional capitalista, com valores urbano-industrial, populista, nacionalista, além do desenvolvimentista, visando ao capital estrangeiro. Em suma, de acordo com Cruz (2020, p. 3),

Assim, o processo de industrialização pautado sob o capital estrangeiro intensifica-se na década de 50, mais precisamente sob a era Juscelino Kubitschek. Noutros termos, o aporte de recursos internacionais apresenta-se como solução alternativa de desenvolvimento econômico; isto é, inaugura-se um novo modelo de industrialização. Para tanto, é necessário reformular o papel do Estado para dar curso às ideias desenvolvimentistas do governo respaldadas em seu Plano de Metas. Sem dúvida, a partir desse contexto, passa-se a admitir a ideia de planejamento. É dessa fase a operação Pan-americana¹⁵, que tinha como apelo vencer o subdesenvolvimento.

A política nacional desenvolvimentista trouxe novas concepções e estas se refletiram nas diversas esferas, entre elas a educacional. No caso do Paraná, o investimento em empresas e no mercado local se aliava à ideia de autonomia do Estado:

O objetivo primordial do programa de Governo para o período 1966/70 baseia-se na concepção de desenvolvimento como um processo contínuo de elevação dos padrões de vida de toda a população, decorrente do aumento da produtividade do trabalho dessa população, obtido pela sucessiva introdução de novas técnicas de produção.

Mas essa concepção não é em si suficiente. É necessário que o desenvolvimento integre, em seu processo, todas as camadas da população, todos os setores de atividade, todas as regiões do Estado e todas as manifestações da existência humana. A isso chamamos o desenvolvimento integrado que informou nossa plataforma de candidato e se converte em nossa filosofia de Governo (Paulo C. Pimentel, in: PARANÁ, 1966, p. XVII, apud GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 155).

O setor prioritário a ser atendido, com maiores recursos, é o de obras em novas unidades escolares, secundado por investimentos no sentido de melhoria do padrão das escolas existentes, aperfeiçoamento do ensino médio e incentivo e melhoria de estabelecimentos particulares. Finalmente, a valorização de nossa cultura, através do apoio e financiamento a realizações que elevem o padrão cultural de todo o povo e propiciem ambiente favorável à projeção científica, literária e artística de nossa gente (Paulo C. Pimentel, in: PARANÁ, 1966, p. XV, apud GONÇALVES; GONÇALVES, 2008, p. 155).

Na esfera nacional, ao final da década de 1960 iniciou-se um processo de redefinição da política educacional brasileira, incluindo a reformulação do ensino primário e médio. Propunha-se, então, um novo modelo de ensino de 1º e 2º graus, que se efetivou com a lei 5.692/1971, priorizando-se o estabelecimento da qualificação para o

¹⁵ De acordo com Paulo Kramer, em publicação no CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, essa operação foi um “Programa multilateral de assistência ao desenvolvimento econômico da América Latina, submetido pelo governo do presidente Juscelino Kubitschek à apreciação do governo dos Estados Unidos em 1958”. Disponível em: <<http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/operacao-pan-americana-opa>>. Acesso em 08/11/2020.

trabalho, e “[...] formula-se a tese da educação como instrumento de desenvolvimento social e, para tanto, o ponto de partida está na educação” (CRUZ, 2020, p. 5). A relação entre desenvolvimento e educação se deu devido à dinâmica do processo, pois a educação estava para além da esfera econômica, atingindo a sociedade como um todo.

Para a educação paranaense, a lei exigiu alguns ajustes necessários à reforma. De acordo com Gonçalves,

A Lei 5.692/71, embora traga as necessidades de mudanças estruturais no sistema educacional, parece vir ao encontro de uma tendência que já se desenhava na política paranaense, como quando estabelece a qualificação para o trabalho, ou, ainda, quando destaca a necessidade de expansão do sistema de ensino – embora essa expansão parecesse mais confortável quando feita sem a pressão da lei, mas como iniciativa e esforço espontâneos por parte do governo estadual (2012a, p. 32).

Tanto a lei federal 5.692/1971 quanto a lei estadual 4.978/1964 apresentaram um caráter desenvolvimentista, principalmente no campo econômico, tendo como base a profissionalização do ensino e o aumento da produtividade. Ambas seguiam o princípio de que, para superar a desigualdade e possibilitar o desenvolvimento econômico e social, dever-se-ia

[...] começar pelo investimento social nos recursos humanos e pela efetiva oportunidade de acesso à educação. Sob o influxo dessa concepção de educação, passa-se então a admitir a ideia de planejamento, impondo dessa forma ao Estado funções complexas (CRUZ, 2020, p. 5).

A *teoria do capital humano* (TCH)¹⁶ citada por Martins (2002) fundamenta a linha de pensamento seguida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e os motivos que o levaram a acordos financeiros com a USAID¹⁷ (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) na década de 1960, estabelecendo convênios de assistência técnica e cooperação financeira. De acordo com Shultz (1973, p. 53),

A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfação futura, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um

¹⁶ De acordo com Martins (2002), a TCH foi desenvolvida principalmente por economistas americanos e ingleses e concebia a educação como um instrumento para a produtividade e o desenvolvimento.

¹⁷ De acordo com Cunha (2019), vários acordos foram assinados entre os governos do Brasil e dos EUA desde a década de 1950, nos quais o objetivo era promover, direta ou indiretamente, a cooperação cultural entre os dois países. Os acordos de assessoria para planejamento do sistema de ensino, particularmente do ensino superior, foram assinados em 1965 e 1967.

investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo. Desses atributos básicos do capital humano, surgem muitas diferenças sutis entre o capital humano e não-humano que explicam o comportamento vinculado à formação e à utilização dessas duas classes de capital.

Complementar a isso, Freitas e Biccás (2009, p. 268) apontam que entre “1964 e 1968 foram assinados 12 acordos com o objetivo de produzir diagnósticos na perspectiva de resolver os problemas educacionais brasileiros”, e que se abriu um campo de mediação entre brasileiros e norte-americanos para o encaminhamento de soluções que permitissem “alcançar o desenvolvimento e a modernização” (2009, p. 268).

Para as universidades, por exemplo, foi pensada uma estratégia para implementar o modelo norte-americano de ensino por meio de uma reforma universitária. Ao ensino superior caberia a elaboração de um alinhamento técnico capaz de auxiliar em um novo projeto econômico para o Brasil. Na época, tais acordos e a inserção de assessores americanos não apenas para pensar uma reforma universitária, mas todos os níveis de ensino, resultaram em diversas manifestações contrárias por parte do movimento estudantil e de outros setores que acreditavam que esses convênios levariam à precarização e privatização do ensino brasileiro.

A abertura concedida a tais repertórios de soluções acarretou não somente um processo de “mediocrização”, como também subordinou a educação brasileira a estratégias completamente alheias aos problemas estruturais da sociedade brasileira, passando nossa educação a fazer parte de um cenário de crise permanente (FREITAS; BICCÁS, 2009, p. 268).

Referente às alianças estaduais, “o Paraná [...] recebeu uma ajuda financeira por parte desses acordos para levar adiante sua reforma educacional”. Percebemos que o Estado paranaense, com base nesses acordos, tinha, também, o interesse econômico, ou seja, dentre os objetivos desta ajuda financeira voltada à melhoria educacional estava “aumentar o mercado consumidor para os produtos estrangeiros” (MARTINS, 2002, p. 14). Era uma forma de financiamento oriunda do capital estrangeiro, ao mesmo tempo em que buscava a industrialização e o desenvolvimento agrícola do Estado, sempre com base no discurso e na política voltados ao desenvolvimento.

Na tentativa de melhor entender esse processo, seguimos com a análise do contexto histórico e a finalidade de cada legislação educacional, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases, a lei 4.024/61, voltada à organização do ensino nacional, passando

pela lei estadual 4.978/64, que estabeleceu o sistema de ensino paranaense e finalizando com a lei 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus no Brasil.

2.1 A LEI 4.024/61: A EDUCAÇÃO EM DEBATE E AS SUAS DIRETRIZES

A promulgação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi marcada por um processo que levou quase trinta anos. Compreender esse processo se faz necessário para que possamos traçar o percurso da lei e o contexto histórico no qual cada etapa estava inserida, situando nosso objeto.

O quadro a seguir, que está para além do recorte temporal desta pesquisa, mostra o percurso da legislação educacional, desde a Constituição de 1934, quando a União passa a ser responsável pela formulação das diretrizes e bases para a educação em todo o país, até a Lei 5.692 de 1971, a fim de favorecer a síntese do percurso da legislação educacional no Brasil.

QUADRO 1 – PERCURSO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL (DA CONSTITUIÇÃO DE 1934 ATÉ A REFORMA DE 1971)

ANO	LEGISLAÇÃO	DO QUE TRATA A LEI	OBSERVAÇÕES
1934	CONSTITUIÇÃO FEDERAL	Art 5º - Compete privativamente à União: XIV - traçar as diretrizes da educação nacional;	-
1937	CONSTITUIÇÃO FEDERAL	Art 15 - Compete privativamente à União: IX - fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;	Estado Novo (1937 - 1945)
1942 a 1946	Decreto-Lei nº 4.073 de 30/01/1942	Lei orgânica do ensino industrial	O ministro Gustavo Capanema elabora as "Leis Orgânicas do Ensino", também conhecidas como "Reformas Capanema" ¹⁸ .
	Decreto-Lei nº 4.048 de 22/01/1942	Criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial).	
	Decreto-Lei nº 4.244 de 09/04/1942	Lei orgânica do ensino secundário.	
	Decreto-Lei nº 6.141 de 28/12/1943	Lei orgânica do ensino comercial.	
	Decreto-Lei nº 8.529 de 02/01/1946	Lei orgânica do ensino primário.	
	Decreto-Lei nº 8.530 de 02/01/1946	Lei orgânica do ensino normal.	
	Decreto-Lei nº 8.621 de 10/01/1946	Criação do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).	
	Decreto-Lei nº 9.613 de 20/08/1946	Lei orgânica do ensino agrícola.	

Continua

¹⁸ Embora componentes da Lei Capanema, após 1946, as leis 8.529/46, 8.530/46, 8.621/46 e 9.613/46 não foram decretadas sob sua gestão.

ANO	LEGISLAÇÃO	DO QUE TRATA A LEI	OBSERVAÇÕES
1946	CONSTITUIÇÃO FEDERAL	Art 5º - Compete à União: XV - legislar sobre: d) diretrizes e bases da educação nacional;	Período da redemocratização política
1948	Mensagem Presidencial nº. 605 de 29 de outubro de 1948	Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ¹⁹ .	Após algumas alterações do anteprojeto pelo Ministro Mariani, o projeto foi encaminhado pelo Presidente da República Eurico Gaspar Dutra à Câmara Federal
1961	Lei 4.024	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	-
1967	CONSTITUIÇÃO FEDERAL	Art 8º - Compete à União: XVII - legislar sobre: q) diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre desportos;	Período da ditadura civil-militar
1968	Lei 5540	Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências	-
1971	Lei 5.692	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	-

FONTE: elaborado pela autora, com base em Saviani (1997).

Na década de 1930, o pensamento escolanovista²⁰ se configurou como defensor da escola pública. De acordo com Gonçalves (2012b, p. 132),

[...] em 1932, diversos intelectuais brasileiros assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento redigido por Fernando de Azevedo, que apresentava princípios liberais e propunha um amplo programa educacional, segundo o qual o Estado deveria ter papel central.

Esse pensamento se constituiu não só a partir de um percurso intelectual que se deu a partir da década de 1920, mas também de uma campanha que Carvalho (2005, p. 88) cita como “causa cívico-militar”. De acordo com a autora, a organizadora desse movimento que tinha como objetivo a renovação educacional nacional era a Associação Brasileira de Educação (ABE), e desta faziam parte

¹⁹ Em 1947, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores que elaborou um anteprojeto de lei educacional. A comissão era presidida pelo Diretor do Departamento Nacional de Ensino do Ministério da Educação e Saúde, Manoel Lourenço Filho, e tinha como relator geral o professor Antônio de Almeida Júnior, da Universidade de São Paulo.

²⁰ Partindo de uma nova concepção pedagógica, afirmava uma nova finalidade da escola, sendo esta progressiva de educação integral. De acordo com Saviani, “o movimento dos renovadores ganha corpo com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, se expande com a realização das Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927, e atinge plena visibilidade com o lançamento do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’ em 1932” (2005, p. 10).

[...] grupos de educadores que se antagonizariam mais tarde, após a Revolução de 30, quando, numa conjuntura de crescimento do aparato estatal e de disputa por hegemonia política, a luta pelo controle do aparelho escolar, tornou-se, para os referidos grupos, central (CARVALHO, 2005, p. 88).

Quando menciona grupos antagônicos, Carvalho está se referindo aos católicos e aos pioneiros (como eram chamados os defensores da Escola Nova), grupos estes que protagonizaram a rivalidade na discussão pelo controle do sistema de ensino.

Ao falar da participação de Erasmo Pilotto na V Conferência Nacional de Educação, que aconteceu em 1932 na cidade de Niterói, o autor Rossano Silva relata:

Ao comentar sua participação no evento, Pilotto (1988) faz uma longa citação das mudanças do campo educacional entre os anos de 1924 e 1933, destacando a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE (1924); o Inquérito sobre a Educação de São Paulo (1926), realizado por Fernando de Azevedo, que, para Pilotto, foi uma “data histórica na educação brasileira”; a viagem de Anísio Teixeira aos Estados Unidos, em 1932, para sua “iniciação em 72 Dewey”; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932); a publicação dos livros *Educação Progressiva*, de Anísio Teixeira, que divulgaria “audaciosamente Dewey, entre nós”, *Novos caminhos e novos fins*, de Fernando de Azevedo, e *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de Lourenço Filho; e, por fim, cita a iniciativa de Fernando de Azevedo na Companhia Editora Nacional e de Lourenço Filho na Companhia Melhoramentos, “tudo no sentido da renovação” (SILVA, 2014, p. 71-72).

Dentro do que Saviani (2005) chama de “controle do espaço pedagógico”, os escolanovistas disputavam intelectualmente, ideologicamente e burocraticamente com os educadores católicos. O campo educacional via-se numa disputa acirrada.

No campo específico da pedagogia os católicos travaram um combate sem tréguas às novas ideias abraçadas pelo movimento dos renovadores da educação. Nessa tarefa se destacaram os líderes que compunham a elite intelectual leiga²¹, vinculados, de modo geral, ao Centro Dom Vital, sendo figura destacada Alceu de Amoroso Lima. No prefácio que redigiu para o livro *Debates pedagógicos*, que reuniu artigos escritos em 1931, Alceu de Amoroso Lima expõe o essencial da visão católica de educação com a consequente crítica ao movimento renovador. Aí aponta um dos perigos que ameaçam a pedagogia: o modernismo agnóstico. Considera que há “um grande sopro de renovação” a percorrer “toda a pedagogia universal”, o que tem levado a confundir o moderno com o verdadeiro (SAVIANI, 2005, p. 11).

Os debates trazidos pelos intelectuais colaboraram para as discussões que resultaram na Constituição de 1934, que trouxe:

- estabelecimento da União como responsável por traçar as diretrizes gerais da educação nacional e os estados responsáveis pela organização e manutenção dos sistemas de ensino;
- gratuidade do ensino primário e necessidade de frequência obrigatória;

²¹ Pautada em uma orientação católica, porém, diferentemente das concepções pedagógicas tradicionais religiosas, centrava-se na ideia de “natureza humana” (SAVIANI, 2005, p 33).

- criação de conselhos de educação;
- obrigação do Estado de aplicar recursos em educação – conquistas do movimento liberal; por outro lado, o grupo conservador também teve seu espaço, com a orientação do ensino religioso nas escolas públicas primárias – embora de frequência facultativa – e a isenção tributária para estabelecimentos particulares de ensino (GONÇALVES, 2012b, p. 133).

Além disso, a Constituição indicou a necessidade da elaboração de um Plano Nacional de Educação. De acordo com Silva,

[...] na Constituição de 1934, [...] no artigo 150 previa um PNE sobre a competência da União e no artigo 152 constitucionaliza o Conselho Nacional de Educação, dando a esse órgão a competência de organizar tal plano, que deveria ser aprovado pelo Poder Legislativo, e sugerindo ao governo medidas para a solução dos problemas educativos (SILVA, 2014, p. 74).

A ampliação da competência da União se deu a partir da atribuição da fixação das diretrizes e bases para a educação nacional.

No contexto político, o fim da Segunda Guerra Mundial, as pressões sobre o presidente e a insatisfação com o governo de Getúlio Vargas, além da defesa da redemocratização do Brasil, resultaram no fim do Estado Novo. Já no campo educacional, havia certo equilíbrio na influência das concepções de católicos e pioneiros entre os anos de 1930 até 1945, que se balanceavam entre a concepção humanista tradicional dos católicos e a concepção humanista moderna dos pioneiros.

Esse equilíbrio começa a se desfazer a partir de 1945, quando a concepção humanista moderna passa a predominar e seus representantes ocupam postos importantes não apenas na burocracia, mas também na política educacional. O retorno do período democrático e a Constituição de 1946 determinam um novo viés para a educação. Saviani acredita que este novo quadro político e legislativo tenha aberto caminhos para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Constituição Federal de 1946, ao definir a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica (SAVIANI, 1997, p. 6).

A partir do Quadro 1, é possível observar que o projeto²² de Lei das Diretrizes e Bases foi encaminhado à Câmara Federal em 1948. Porém, foi apenas em 1957 que houve a primeira discussão sobre ele. “Durante todo esse tempo o projeto foi matéria de estudos mais intensos algumas vezes, mais morosos outras, primeiro na Comissão Mista de Leis Complementares e depois na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal” (SAVIANI, 1997, p. 12). Além disso, Veiga (2007, p. 284) afirma que houve também “divergências de interesses entre os defensores da escola pública e os representantes das instituições de ensino privadas [...]”, fazendo com que o projeto tramitasse durante treze anos até sua aprovação final.

O projeto apresentava uma concepção descentralizadora, o que não foi aceito pelo ex-ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema, que interpretava os termos “diretrizes” e “bases” de forma divergente.

Tendo entrado no Congresso em outubro de 1948, o projeto foi distribuído às comissões de Educação e Cultura (na qual foi designado relator Eurico Sales) e de Finanças. Em 8 de dezembro foi remetido ao Senado para ser submetido à apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares, tendo sido indicado relator o deputado Gustavo Capanema. Em longo e erudito parecer emitido em 14 de julho de 1949, Capanema, após discorrer sobre o “sentido constitucional das diretrizes e bases da educação nacional”, sobre os “sistemas de ensino locais”, a “tendência centralizadora das federações”, o “caráter nacional da educação” e a “dispersão da ordem pedagógica”, conclui que o projeto deve ser refundido ou emendado (SAVIANI, 1997, p. 13).

Mal interpretado, ou não, pelo relator Gustavo Capanema, o artigo 171 determinava que os Estados e os Distritos deveriam organizar seus sistemas de ensino. Capanema participou de uma concepção centralizadora para o corpo da lei, partindo do preceito de que o artigo era uma determinação administrativa. Para ele, o “sistema educativo, em toda parte, é um conceito de administração pública, portanto, o artigo 171, já que não se refere à legislação do ensino, não amplia a competência legislativa das

²² De acordo com Barros (2016), faziam parte da comissão de elaboração do projeto da Lei: Lourenço Filho, que a presidia; Almeida Júnior, encarregado da subcomissão do ensino primário; Fernando de Azevedo, encarregado da subcomissão do ensino médio; Pedro Calmon, encarregado da subcomissão do ensino superior; e Anísio Teixeira, como convidado.

Na obra de Saviani (1997, p. 12), é possível observar que o projeto original elaborado em 1948 pela comissão, quando o então Ministro da Educação era Clemente Mariani, possui a seguinte estrutura: Título I - Do direito à Educação / Título II - Dos fins da educação / Título III - Da administração da educação / Título IV - Dos sistemas de ensino / Título V - da Educação pré-primária / Título VI - Da educação primária / Título VII - Da educação de grau médio - Capítulo I: Dos objetivos da educação do grau médio, Capítulo II: Do curso secundário, Capítulo III: Dos cursos profissionais, Capítulo IV: Dos cursos de formação de docentes para o ensino primário / Título VIII - Do colégio Universitário / Título IX - Do ensino superior - Capítulo I: Dos objetivos do ensino superior, Capítulo II: Dos estabelecimentos de ensino superior, Capítulo III: das Universidades, Capítulo IV: Do reconhecimento dos estabelecimentos de ensino superior e das universidades / Título X - Dos recursos para a educação / Título XI - Da Conferência Nacional de Educação / Título XII - Disposições gerais e transitórias.

unidades federativas” (SAVIANI, 1997, p. 13). Após o parecer de Capanema, o projeto foi arquivado.

Essa discussão em torno da legislação educacional demonstrou que o caráter não apenas político, mas também histórico, da LDB esteve sujeito ao ordenamento das relações sociais, na medida em que os responsáveis pela aprovação da lei se mostraram como “sujeitos responsáveis por esta intervenção social” (FARIA FILHO, 1998, p. 111).

Nos trâmites seguintes, após o pedido de desarquivamento do projeto em 1951, apenas em 1956 foi apresentado o relatório da subcomissão responsável pela análise do projeto das Diretrizes e Bases. Esse processo se alongou devido ao fato de que “desde sua entrada no Congresso o projeto original das Diretrizes e Bases da Educação esbarrou na correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional” (SAVIANI, 1997, p. 14). As diferentes posições partidárias às quais se refere o autor se dividem em dois blocos: de um lado os que defendiam a prioridade da escola pública, com o Estado como o responsável pela manutenção destas, e um ensino obrigatório, gratuito e laico deveria ser ministrado; de outro, os defensores da liberdade de ensino, para os quais os recursos do Estado deveriam ser transferidos para as instituições particulares, e o ensino seria ministrado conforme a orientação ideológica das famílias.

Dessa forma, entre emendas e modificações, se mostraram interesses e pressões políticas voltados às escolas particulares no processo, já que em 1956 “os defensores da iniciativa privada em matéria de educação, à testa da Igreja Católica, se mostram decididos a fazer valer hegemonicamente os seus interesses no texto da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (SAVIANI, 1997, p. 15). Em suma,

O longo processo de aprovação da LDB envolveu protagonistas de diferentes filiações político-ideológicas. Integraram as várias comissões e subcomissões responsáveis pelo andamento do projeto desde representantes da ABE e reformadores das décadas de 1920 e 1930 até políticos de direita e membros da igreja. O conflito de interesses acabou determinando o lançamento da campanha em Defesa da Escola Pública, integrada por educadores da velha e da nova geração, líderes sindicais e estudantis. Em 1959, dois anos antes da aprovação da lei, Fernando de Azevedo lançava novo manifesto – “Mais uma vez convocados” – com o apoio de 189 intelectuais de renome (VEIGA, 2007, p. 285).

O *Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados* (janeiro de 1959)²³ era um documento que defendia a democratização do acesso ao ensino a todas as camadas

²³ A transcrição completa do Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados, de 1959, com os nomes dos apoiadores que assinaram o documento, pode ser encontrada no Volume XXXI, n. 74, da **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, edição de abril-junho de 1959.

da sociedade, reafirmando o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932. Ambos “[...] contribuíram para a configuração da educação no país, pois, apesar de revelarem suas respectivas diferenças, o ponto em comum era que ambos defendiam a escola pública, gratuita, obrigatória e laica” (PASINATO; SOUZA, 2018, p. 114).

O Manifesto de 1959 se fez em defesa da educação, destacando “as necessidades e tendências reais da educação no mundo contemporâneo” (AZEVEDO, 1959, p. 3). Seus organizadores tentavam transmitir ao povo em geral e aos governantes uma mensagem que promovesse um movimento de reconstrução educacional. Afirmavam pertencer e ter o apoio de uma corrente de educadores que esperavam há vinte e cinco anos pela reestruturação educacional brasileira, já que alguns eram remanescentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Este novo Manifesto apresentava algumas diferenças do Manifesto de 1932, já que tratava de questões gerais de políticas educacionais.

Diferentemente de 1932, o Manifesto de 1959 não se preocupou com questões pedagógico-didáticas. Admitindo válidas as diretrizes escolanovistas de 1932, esse documento tratou de questões gerais de política educacional. O Manifesto de 1959 não foi favorável ao monopólio do ensino pelo Estado, como quiseram fazer crer à opinião pública e aos defensores do ensino privado. Pelo contrário, foi favorável à existência das duas redes (pública e particular); mas propôs que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização do Estado (PASINATO; SOUZA, 2018, p. 122).

Além do Manifesto de 1959, outras discussões e ações foram relevantes neste período. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, sob a direção de Anísio Teixeira entre os anos de 1952 e 1964, teve uma ativa atuação. De acordo com Veiga (2007, p. 285), entre as ações do INEP que merecem destaque estão: Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1952); Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme, 1953); Campanha de Inquéritos e Levantamento para o Ensino Médio e Elementar (Cileme, 1953); Campanha Nacional de Educação de Adultos (1958) e a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE, 1955).

Por sua vez, nos trâmites da LDB, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, na tentativa de elaborar um texto condescendente com as diversas correntes ideológicas e grupos interessados, encaminhou o texto à Câmara e, após, ao Senado, em 1960. O texto teve a aprovação de ambos e se converteu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

Aprovada no governo de João Goulart (1961-1964), cujo ministro da Educação era o baiano Antonio Ferreira de Oliveira Brito (1908-1997), a primeira LDB (Lei nº

4.024/1961) manteve a autonomia administrativa dos estados em relação ao ensino primário e ao normal – a única padronização foi quanto à duração dos cursos. Ao mesmo tempo, estabeleceu parâmetros genéricos válidos para todo o território nacional e assegurou que a educação, com base nos princípios da liberdade e da solidariedade, fosse direito de todo cidadão (VEIGA, 2007, p. 285).

Saviani (1997, p. 20) complementa:

Do ponto de vista da organização do ensino a LDB (Lei 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente da Reforma Capanema, flexibilizando-a, porém. Com efeito, do conjunto das leis orgânicas do ensino decretadas entre 1942 e 1946 resultou uma estrutura que previa, grosso modo, um curso primário de quatro anos seguido do ensino médio com a duração de sete anos, dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, normal e técnico sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. Ocorre que, nessa estrutura, apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. Por outro lado, se um aluno quisesse passar de um ramo a outro do ensino médio, ele perderia os estudos já feitos, tendo que começar do início no novo ramo.

Acreditamos que apontar esse cenário político e econômico é significativo na compreensão das finalidades da educação naquele contexto, ou seja, sob quais concepções a educação estava sendo pensada e organizada. Sobre as finalidades, a Lei 4.024/1961 estabeleceu:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).

Esses princípios de liberdade e a percepção da educação como direito de todos retomam elementos das Constituições anteriores, como, por exemplo, a de 1934, visando contribuir para uma transformação social e individual. A escola por sua vez, foi vista como a responsável pela sistematização e pela organização do saber, além de ser participante da divisão social do trabalho. Para Saviani (2005, p. 13),

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens e aí se incluem os próprios homens [...]. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens (2005, p. 13).

A educação é reflexo de uma “concepção de vida” de cada época. Desta forma, “a questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção de vida, de um ideal a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstrato e absoluto, e outros, concreto e relativo, variável no tempo e no espaço” (XAVIER, 2002, p. 90).

O longo processo para a elaboração das diretrizes e bases de 1961 pôde demonstrar que

[...] se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas, ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida (XAVIER, 2002, p. 91).

A partir dessa perspectiva, foi possível verificar na lei a qualidade socialmente útil na qual o indivíduo deve se inserir, servindo a esse interesse individual, porém condicionado a uma vida social. E nessa vida social, caracterizada pelas relações, “a lei, em sua dinâmica e contradições, objetiva a própria dinâmica das relações sociais” (FARIA FILHO, 1998, p. 113).

Os embates e encaminhamentos da LDB demonstraram uma posição estratégica que tinha por objetivo estabelecer um lugar de poder frente a essas relações, não apenas sociais, mas também no espaço escolar. Isso ocorre, de acordo com Certeau, devido ao fato de que “as estratégias são [...] ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes) capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (2001, p. 102).

A escola se apresentava como esse lugar físico, onde o discurso totalizante instituído a partir do poder da lei se distribuía, além de ser um espaço constituído por pessoas que teriam representações, apropriações, desenvolveriam táticas e estratégias a partir da lei. E esse lugar físico, mesmo sendo receptor dessa força da lei, possuía uma característica própria, uma realidade. Uma nota do jornal **Diário de Notícias** do Rio de Janeiro, de 10 de março de 1961, trouxe a fala do vice-governador de Minas Gerais naquele momento, Clóvis Salgado, também ex-Ministro da Educação e Cultura entre os

anos de 1956 e 1960, ilustrando seu pensamento sobre a lei 4.024/1961 e reconhecendo a necessidade de se levar em conta essa autonomia da escola no seu cotidiano:

“Para mim, a Lei de Diretrizes e Bases é uma verdadeira carta de alforria da educação nacional” - declarou à imprensa o sr. Clóvis Salgado, vice-governador do Estado, quando instado a se pronunciar a respeito da educação no Brasil. Depois de dizer que a “Lei de Diretrizes e Bases” abre largas e promissoras perspectivas para a educação nacional, o ex-ministro da Educação disse que o ensino vinha sendo governado pelas leis da ditadura, afeiçoadas ao seu espírito e objetivos. Por isso mesmo, rígidas, uniformes, despóticas. Leis minuciosas, regulamentares, que tiravam qualquer iniciativa às escolas e mestres, transformando o Ministério da Educação em um órgão de fiscalização, de espírito policial, temido e antipático. O próprio Conselho Nacional de Educação nada mais fazia do que aplicar leis regulamentares e portarias. Não apresentava a matéria pedagógica, parecendo mais um órgão da Justiça, do que da Educação. Depois de outras considerações, concluiu o sr. Clóvis Salgado dizendo: “Por tudo isto e por muitas outras razões, considero a Lei de Diretrizes e Bases um verdadeiro marco da história do nosso progresso cultural. Lei da libertação e da maioridade do ensino”. (TRP) (“Diário de Notícias” (Rio), 10 de março de 1961). (CONSELHEIRO CLÓVIS SALGADO, 1962, p. 134).

Nessa mesma linha de pensar a política educacional a partir da realidade da escola, em uma série organizada pelo Conselho Federal de Educação, foram abordados alguns esclarecimentos prestados pelo professor Celso Kelly, apresentado pelo próprio Conselho como “membro da primeira comissão nomeada pelo ministro Clemente Mariani para elaborar o anteprojeto da lei, como ex-presidente da Associação Brasileira de Educação e [...] como secretário-geral do Conselho Federal de Educação” (CONSELHEIRO CELSO KELLY, 1962, p. 135). Tais apontamentos buscavam esclarecer questionamentos levantados em palestras com diretores de escolas, professores e estudantes, tecendo uma crítica à uniformidade do ensino antes da LDB. Sobre os benefícios da Lei 4.024/961, Celso Kelly declara o seguinte:

Considero que a Lei de Diretrizes e Bases, pela primeira vez, dá sistematização lógica à política educacional. A uniformidade em que vivia o ensino contrariava as mais elementares condições de meio e as justas aspirações de educandos e seus pais. O campo está aberto, não de uma maneira arbitrária e perigosa, porém com todas as cautelas que se fazem necessárias. O ministro Oliveira Brito tem manifestado várias vezes interesse em fazer executar a Lei de Diretrizes e Bases em seu verdadeiro espírito: será o maior serviço que poderá prestar com a sua inteligência e lucidez (“Diário de Notícias”, 11-3-61) (CONSELHEIRO CELSO KELLY, 1962, p. 138).

Quanto aos princípios gerais da Lei 4.024/1961, o Conselheiro Padre José de Vasconcelos, também do Conselho Federal da Educação, traz que estes são os princípios da Constituição e fala sobre o que acredita que a nova lei representa:

[...] os fins da educação, calcados no respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem; o direito à educação assegurado pela obrigação do Estado e pela liberdade de iniciativa particular, pelo dever do Estado de fornecer recursos para que a família se desobrigar dos encargos da educação; a liberdade de ensinar e a adequada representação de todos os ramos do ensino nos conselhos educacionais do País [...] Assiste-me a esperança alegre de que, passadas as primeiras dificuldades de adaptação, a nova Lei de Diretrizes e Bases representará para a educação nacional um sôpro de vida, um alento nôvo para todos aqueles que, de longa data, lavram êste campo, convencidos que na formação dos brasileirinhos que passam pelas nossas escolas joga-se com o futuro da própria nacionalidade. ("Diário de Notícias", 8-4-1962). (CONSELHEIRO PADRE JOSÉ VASCONCELOS, 1962, p. 224)

Apesar das considerações calorosamente positivas sobre a lei, havia entre os membros do Conselho Federal de Educação uma noção do caminho a ser percorrido pela educação nacional a partir da LDB de 1961. Em seu artigo "Princípios da Educação de Grau Médio na Lei de Diretrizes e Bases", o Conselheiro Newton Sucupira conclui que

Até agora não conseguimos talhar um sistema de educação à nossa imagem e semelhança. Foi dito recentemente que o nosso sistema escolar não é nem nacional, nem democrático, nem genuinamente educacional. Uma educação nacional não se institui pela vontade da lei, mas é resultante de um processo cultural que se institui historicamente. Ela tem como suposto a existência desenvolvida de uma consciência nacional e de uma experiência cultural própria. Agora que essa consciência começa a se afirmar e que o País realiza um verdadeiro ato de conversão cultural, aprendendo-se a si mesmo em seu ser histórico e cultural, temos os pressupostos necessários para que se constitua uma educação nacional (SUCUPIRA, 1963, p. 65-66).

Newton Sucupira acredita que a Lei 4.024/1961 representava o progresso do processo educativo, buscando o caminho para a implantação de uma educação nacional, e complementa:

Para usarmos a expressão de Anísio Teixeira, se ela significa meia vitória, é de qualquer modo uma vitória [...] Indiscutivelmente a Lei de Diretrizes e Bases implica, em muitos setores, radical mudança de perspectiva e contém virtualidades que, devidamente exploradas, podem produzir profundas transformações em nossas estruturas e processos educativos [...] a Lei nos obriga a considerar a educação brasileira como totalidade orgânica, em suas dimensões nacionais. Pela primeira vez em nossa história uma lei determina o planejamento global da educação, sem prejuízo dos planejamentos regionais, com o fim de estender a educação a todos os brasileiros. A Lei de Diretrizes e Bases pode, assim, ser considerada como uma verdadeira reforma de base de nossa educação (SUCUPIRA, 1963, p. 66).

Entre os anos de 1950 e 1960, o desenvolvimento econômico esteve relacionado a uma política de desenvolvimento nacional, ligada ao capital internacional, iniciada por Juscelino Kubitschek. A implementação da nova LDB culminou com um momento de crise econômica e política, no início da década de 1960. Ao mesmo tempo em que houve o

aumento da produção industrial, o desenvolvimento da infraestrutura e a elevação da importação e do mercado consumidor, aconteceram também manifestações e paralisações dos trabalhadores em vários segmentos, reflexo dos altos índices de inflação e das perdas salariais, além do que Montalvão chamou de “quebra de obediência do Legislativo em relação ao Executivo” (2010, p. 23).

Observamos que, do que se esperava naquele período, uma educação pensada para a reestruturação nacional poderia auxiliar na solução de problemas. A LDB possuía um caráter humanista e democrático, capaz de organizar o ensino e promover uma uniformidade na educação nacional. Assegurar a educação e promover a liberdade de ensino eram falas constantes na pauta de governantes, intelectuais e conselheiros de educação. A partir da LDB, o processo educativo poderia promover uma consciência cultural e, conseqüentemente, o progresso, não apenas educacional, mas pensado a partir de uma dinâmica nacional.

2.2 IMPLICAÇÕES DA LEI DE DIRETRIZES E BASES NA EDUCAÇÃO PARANAENSE: A LEI 4.978/64

No Paraná, após a implementação da LDB, iniciou-se a discussão para a criação do Conselho Estadual de Educação. Em 17 de fevereiro de 1962, o jornal **Diário do Paraná** publicou que o professor Mario Braga Ramos²⁴, então Secretário de Educação e Cultura, “disse que ontem fez a entrega ao governador do Estado, de anteprojeto criando o Conselho Estadual de Educação e o Fundo Primário e Médio da Educação, salientando que as medidas sobre as diretrizes e bases devem partir do Conselho Federal de Educação” (DIÁRIO DO PARANÁ, 17/02/1962, p. 7).

Dez dias após, em 27 de fevereiro de 1962, com o título *Secundaristas vão estudar novas matérias*, o mesmo jornal trouxe a seguinte publicação:

Vai ser modificado o curriculum escolar no curso secundário paranaense, em virtude da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa decisão foi adotada ontem, durante uma reunião realizada na Secretaria de Educação, entre o prof. Mario Braga Ramos e a assessoria técnica de seu gabinete.

Hoje, serão designadas as comissões para elaborar os programas escolares, para a redação final do decreto que regerá o ensino no Estado, enquanto não for

²⁴ Foi professor e diretor da Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia de Ponta Grossa (PR); assumiu em 1961 a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná no governo Nei Braga (1961-1965); foi eleito deputado federal pelo Estado do Paraná, assumindo seu mandato em 1963, e neste foi presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

constituído o Conselho Estadual de Educação, que reverá a matéria (DIÁRIO DO PARANÁ, 27/02/1962, p. 7).

Esse artigo nos leva a duas observações principais: 1) a Secretaria de Educação paranaense estava realizando esforços para se adequar à nova LDB, criando as comissões para elaborar os programas escolares apenas dois meses após a promulgação da lei, que foi em 20 de dezembro de 1961 e esse artigo data de 17 de fevereiro de 1962; 2) a Secretaria de Educação tinha noção da importância da validação do Conselho Estadual de Educação para as propostas que fazia, já que a publicação indica que as matérias propostas pela Secretaria seriam revistas pelo Conselho, após a criação deste.

Por outro lado, havia um movimento contrário a essa implementação abrupta da LDB na educação paranaense. O presidente do Sindicato dos Professores dos Colégios Particulares de Curitiba, professor Francisco Cardoso, em uma fala ao jornal **Diário do Paraná** em 14 de março de 1962, disse:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é atualizada e atende às necessidades do ensino, que estava prejudicando os jovens, com currículos muito amplos [...] A lei veio dar também maior autonomia nos colégios e professores, para a apreciação do aproveitamento do aluno. Só não estou de acordo com sua aplicação imediata, após 13 anos de discussão no Congresso Nacional, fazendo surgir problemas tão graves que, inclusive, poderão tirar parte do proveito que ela trará [...] A lei é necessária, sem dúvida. Mas acredito que deveria ser introduzida paulatinamente. Deveria, este ano, ser criado o Conselho Estadual de Educação, para trabalhar juntamente com o Conselho Federal e, então ser realizado um estudo para as adaptações em cada Estado, de acordo com as exigências da região. Seria, desta maneira, colocada em vigor a lei em 1963, com sua regulamentação já perfeita e preparada para qualquer problema que surja (DIÁRIO DO PARANÁ, 14/03/1962, p. 6).

Embora a Secretaria de Educação voltasse suas ações à implementação da LDB no ano de 1962, mesmo que contrariando a sugestão do presidente do Sindicato das Escolas Particulares, a criação do Conselho Estadual não foi realizada neste ano. Em janeiro de 1963 uma nota também no jornal **Diário do Paraná** tratou do movimento da União Paranaense dos Estudantes Secundaristas (UPES) para a constituição do Conselho. Ela trazia:

FIGURA 4 – MOVIMENTO NA UPES PARA CONSTITUIR O CONSELHO ESTADUAL.

Os secundaristas de interior e capital do Estado estão realizando um movimento junto as autoridades educacionais visando a constituição do Conselho Estadual de Educação. Com se sabe, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que algumas vantagens só poderão ser concedidas a Estaduais e facilitará também a adaptação da Lei de Diretrizes, atribuição específica daquele órgão, que evitará a demora e confusões na aplicação dos novos destinos do ensino no Brasil.

FONTE: **Diário do Paraná**, 31/01/1963, p. 6.

A necessidade da criação do Conselho de Educação era um consenso, e o governo provavelmente sentia essa pressão. Não temos conhecimento dos motivos que levaram Ney Braga a tratar desse assunto em um discurso sobre a erradicação do analfabetismo na abertura da Semana da Educação, no auditório da Reitoria da Universidade do Paraná. Porém, além da convocação da população para o combate ao analfabetismo, o governador relatou que

No Paraná, ao ser iniciada a Semana da Educação, já temos o que oferecer como contribuição antecipada aos objetivos que se pretende no Brasil [...] Estamos executando a reforma do ensino primário e pré-primário. Estão quase concluídos os estudos para a instituição do Sistema Estadual de Ensino, em que se criará o Conselho Estadual de Educação e que reformulará toda a legislação de ensino estadual, com a consequente atualização dos cursos secundários, com a ampliação do ensino técnico e profissional e com a reforma do ensino normal (DIÁRIO DO PARANÁ, 18/04/1963, p. 07)

Ao final de 1963, o então Secretário de Educação Jucundino Furtado²⁵ entrega o projeto de lei ao governo. A imprensa trata o projeto como renovador da educação paranaense e cita a criação do Conselho Estadual de Educação. Com o título “Será levado à Assembléia projeto que renova ensino no Paraná, 46 anos depois”, a nota traz a seguinte informação:

O professor Jucundino Furtado, secretário da Educação, entregará amanhã, pessoalmente, à Assembleia Legislativa, a mensagem do Governador Ney Braga que consubstancia o ante-projeto de lei geral do ensino. Na mesma ocasião, prestará esclarecimentos relativos a assuntos educacionais e culturais, pois para

²⁵ Foi professor e secretário geral da Universidade Federal do Paraná e Secretário de Educação e Cultura do Paraná de 1962 a 1964, durante o governo Ney Braga (1961-1965).

tal foi convocado pelo Legislativo. Falará, então, sobre o projeto de lei que instituirá o novo sistema estadual de ensino.

Aprovado o projeto, o novo sistema substituirá a última lei de ensino aprovada no Paraná, em 1917, pelo então presidente Affonso Camargo. A nova lei está consoante as Diretrizes e Bases da Educação e instituirá o Sistema estadual de Ensino, abrangendo estabelecimentos oficiais, estaduais e municipais, e escolas particulares nos graus primário, médio e superior. Criará também o Conselho Estadual de Educação, com quinze membros, representando o ensino público e particular com mandato de seis anos (DIÁRIO DO PARANÁ, 24/11/1963, p. 3).

Essa nota nos trouxe algumas informações que devem ser consideradas. Primeiramente, a lei de ensino educacional da qual a artigo trata é o Código de Ensino do Estado do Paraná, implantado pelo Decreto nº 17 de 09/01/1917. Porém, devemos considerar também que na década de 1940 ocorreu a *Reforma Capanema*, conforme observado no Quadro 1, com as leis orgânicas de ensino, que podem ter refletido em algumas ações da Secretaria de Educação paranaense a partir daquele momento.

Outra observação a se fazer sobre essa nota é que o uso do termo *novo* para o sistema de ensino é na verdade uma reorganização de uma rede de ensino que já existia no Paraná e deveria ser reformulada para estar em consonância com a LDB, dispondo de regras que iriam abranger os estabelecimentos de ensino e criando o Conselho Estadual de Educação. Ela seria uma lei estadual, com caráter mediador entre a LDB e a escola.

Mas a aprovação do projeto e sua transformação em lei ainda estavam longe de ocorrer. Mesmo com toda a expectativa, após apresentação de substitutivo a projetos sobre sistema de ensino e pedidos de urgência no deferimento da proposição, em outubro de 1964 nem o novo sistema de ensino paranaense e nem o Conselho Estadual de Educação haviam sido criados. O Secretário de Educação neste momento mencionou, então, a proposição de um decreto governamental. Uma nota da imprensa traz:

Se a Assembleia Legislativa do Estado não aprovar o Conselho Estadual de Educação, por lei, o professor Véspero Mendes, secretário de Educação e Cultura, proporá ao governador Ney Braga a sua criação por decreto, ainda este mês. Isto foi o que revelou em entrevista concedida, ontem, ao DP. O professor Véspero Mendes afirmou que considera o Conselho Estadual de Educação uma “justa aspiração dos educadores paranaenses” (DIÁRIO DO PARANÁ, 02/10/1964, p. 6).

Essa estratégia de investida do Secretário de forçar uma agilidade do legislativo na criação do Conselho resultou no andamento do processo. Quatro dias após a fala de Véspero Mendes, o projeto de lei foi encaminhado. Publicou-se na imprensa paranaense:

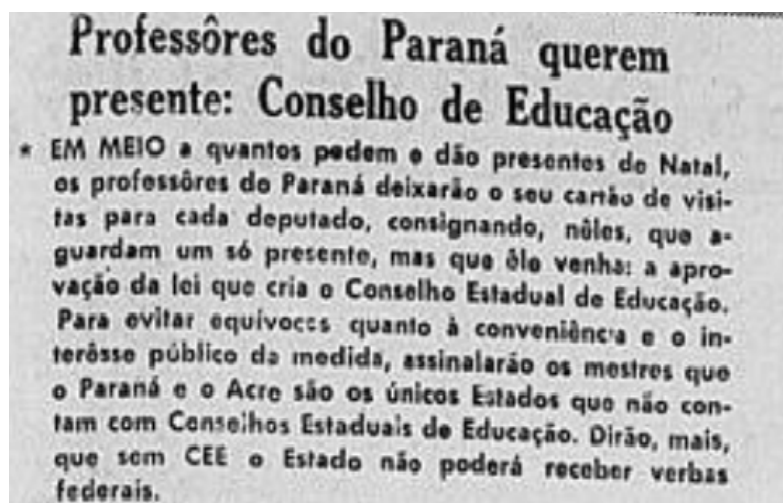
Pelo deputado Antonio Lopes Junior, foi encaminhado projeto de lei, ontem, criando o Conselho Estadual de Educação, “constituído por 15 membros nomeados pelo governador do Estado, por seis anos, dentre pessoas de notória capacidade e experiência em matéria de ensino e educação”. Compete ao

Conselho, como principal matéria, “traçar normas e sugerir medidas para a organização e funcionamento do sistema educacional de ensino, inclusive para a instalação de novas unidades escolares”. Em sua justificativa salienta [...] que a simples criação do Conselho Estadual de Educação preencherá todas as formalidades legais e dará a necessária vivacidade ao ensino em nosso Estado (DIÁRIO DO PARANÁ, 06/10/1964, p. 3).

Essa fala do deputado Antonio Lopes Junior mostra a dubiedade de pensamento sobre o Conselho Estadual de Educação. Se, por um lado, acreditava-se que sua criação serviria apenas para cumprir uma determinação da LDB, por outro depositava-se nele a possibilidade da revitalização da educação paranaense, partindo da ideia de que os membros desse Conselho seriam pessoas capacitadas e conhecedoras da educação, capazes de orientar a organização do ensino e das instituições de forma satisfatória.

A estratégia do governo de forçar a aprovação da lei pareceu agilizar o processo, porém não resultou na sua implementação. Como uma tática de manifestação popular, na tentativa de um apelo para a aprovação do projeto ainda no ano de 1964, os professores se mobilizaram enviando aos deputados um “pedido de presente”, justificando que o Paraná era um dos últimos Estados que ainda não havia instituído seu Conselho. A imprensa, por sua vez, noticia isso como uma forma de apoio.

FIGURA 5 – PROFESSORES DO PARANÁ QUEREM PRESENTE: CONSELHO DE EDUCAÇÃO.



FONTE: *Diário do Paraná*, 11/10/1964, p. 13.

Mesmo com toda a pressão governamental e popular, as discussões permaneceram na Assembleia Legislativa e as demandas pela aprovação urgente também. Ao final de novembro de 1964, o Paraná era o único Estado brasileiro que não possuía um Conselho Estadual de Educação instituído. Levando toda a demanda e

pressão para a discussão, no dia 2 de dezembro de 1964 o projeto de lei foi aprovado. A imprensa noticiou:

A Assembleia legislativa aprovou, ontem, em terceira discussão, o projeto de lei que cria o Conselho Estadual de Educação e institui o Sistema Estadual de Ensino de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O projeto ontem aprovado deverá ser sancionado pelo governador Ney Braga nas próximas horas, já que anteontem o Chefe do Executivo havia mantido entendimentos com o líder do Governo na Assembléia, no sentido de solução para a mensagem, considerando que a inexistência do Conselho Estadual de Educação viria criar dificuldades no Paraná para recebimento de verbas federais do Ministério da Educação e Cultura. O Paraná foi o último Estado da Federação a criar o referido Conselho (DIÁRIO DO PARANÁ, 03/12/1964, p. 3).

Não nos cabe aqui explicar os motivos que levaram à demora na aprovação do projeto para a implantação do Sistema de Ensino e a criação do Conselho Estadual de Educação do Paraná, até porque nosso interesse no processo relacionado ao Conselho está nas suas determinações sobre os regimentos escolares. Porém, é interessante pensar que sua implementação estava ligada ao recebimento de verbas do governo federal, o que causa estranhamento sobre essa delonga por parte do legislativo paranaense e nos dá indícios sobre os motivos que poderiam ter levado o governo e os professores a pressionarem.

Já na esfera nacional, neste mesmo período, vale ressaltar que “no Brasil, o modelo econômico de substituição de importações, a ideologia nacional desenvolvimentista e as práticas políticas populistas ofereceram elementos positivos e negativos para as pretensões crescentes do capital” (SANFELICE, 2010, p. 319).

Paralelamente, havia as ideias apresentadas pela Escola Superior de Guerra (ESG), pelo Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e pelo Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), que, quando aliadas ao contexto político-econômico e ao combate ao radicalismo sindical e ao comunismo, desenvolveram um ambiente propício para que os militares assumissem o poder em 1964. Em outras palavras, “a *intelligentsia* organizada no IPES, IBAD, ESG, em setores da Igreja Católica, nos consulados e embaixadas, passou à ofensiva desestabilizando o governo constitucional de João Goulart, até a tomada do governo e, em seguida, do Estado” (SANFELICE, 2010, p. 320).

Após o golpe de 1964, repensar o modelo de educação também fez parte da estratégia do governo. O país passou a ser regido por uma ditadura civil-militar, tendo a Escola Superior de Guerra (ESG) assumido um papel estratégico com sua doutrina na política de governo, e por consequência, na educação.

A partir de uma representação mais sistêmica, a Educação e a escola eram reconhecidas como relevantes, tanto para o fortalecimento do desenvolvimento e da Segurança Nacional desejadas, na medida em que contribuiriam para a preparação de mão de obra e para a difusão de valores e atitudes que auxiliassem na legitimação do governo (GONÇALVES, 2011, p. 16).

Desta forma, readequar as finalidades da educação para este novo momento político e ideológico levou a mudanças na legislação vigente naquele período.

A nova situação exigia adequações no âmbito educacional, o que implicava mudanças na legislação que regulava o setor. Entretanto, como já foi assinalado, o governo militar não considerou necessário editar, por completo, uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. E isso é compreensível porque, se se tratava de garantir a continuidade da ordem socioeconômica, as diretrizes gerais da educação em vigor não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica (SAVIANI, 1997, p. 21).

Em um discurso proferido na Universidade do Ceará em 23 de julho de 1964, o então presidente Castelo Branco anunciou as ações para o campo educacional.

Agora, decorridos dois meses de Govêrno, posso anunciar as linhas mestras de sua ação no campo educacional, ação que obedecerá a zeloso, eficiente e correto emprêgo dos recursos que serão destinados à execução de um plano objetivo confiado a uma estrutura administrativa atualizada e desburocratizada. O pensamento da descentralização presidirá o encaminhamento dêsse programa, que fortalecerá a Federação antes ameaçada pela permanente intromissão do Govêrno Federal em assuntos da competência estadual, como nos ensinos primário e secundário (CASTELO BRANCO, 1964, p. 190).

Dessa forma, o governo federal passou a tratar a descentralização como forma de permitir que os Estados assumissem essa competência nas áreas do ensino primário e secundário. E é neste contexto, levando em conta a competência do governo estadual para repensar a rede de ensino, mas também cumprindo a determinação do artigo 10 da Lei 4.024 de 1961, de que os Conselhos Estaduais deveriam ser organizados pelas leis de seus respectivos Estados, que foi criado o Conselho Estadual de Educação no Paraná, instituído por meio da lei estadual 4.978, no dia 5 de dezembro de 1964.

A lei paranaense foi implementada e a partir dela implantou-se o Conselho Estadual de Educação. No texto introdutório da lei 4.978, o então nomeado Presidente do Conselho, Véspero Mendes, discorre:

Com a vigência da Lei nº 4.978/1964, resultante de mensagem do governador Ney Braga, elaborada pela Secretaria de Educação e Cultura, na gestão do Professor Jacundino da Silva Furtado, inaugura-se nova fase da história educacional do Paraná.

Caberá ao Conselho Estadual de Educação interpretar e fazer aplicar os dispositivos da Lei, não apenas no seu formalismo jurídico, mas sobretudo procurando extrair dela toda a sua vivência pedagógica (PARANÁ, 1964).

Além do olhar pedagógico, esta legislação estadual paranaense apresenta em seu texto finalidades claramente extraídas da LDB de 1961, conforme observamos a seguir:

Art. 1º. A educação no Estado do Paraná, inspirada em princípios de liberdade, de solidariedade humana, democráticos e cristãos, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade estadual, da Federação, da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (PARANÁ, 1964).

Porém, na continuidade deste mesmo artigo são apresentadas finalidades que vão além das que constam na LDB de 1961. São elas:

- h) a humanização de todos os setores da vida social, respeitando-se a dignidade pessoal do homem, como valor fundamental da ordem econômica, social e política;
- i) o oferecimento, a todos os habitantes do Estado, de idênticas oportunidades educacionais, a fim de habilitá-los a participar efetivamente do seu desenvolvimento social e econômico;
- j) a adaptação entre os tipos de ensino propiciados pelas escolas e as necessidades do desenvolvimento regional e nacional;
- l) a pesquisa de vocação, o desenvolvimento de aptidões e a oportunidade de orientação profissional, tendo em vista a perfeita e harmônica integração do educando na comunidade de trabalho (PARANÁ, 1964).

Mesmo tendo a compreensão de que a lei não é um todo rígido, impenetrável, a leitura das alíneas “h” e “i” nos causa uma impressão de semelhança com as finalidades da lei de 1961, que traz a democratização do ensino, caracterizando a função social da escola. Já as alíneas “j” e “l” demonstram um caráter desenvolvimentista e profissionalizante. Em outras palavras, a lei não é um bloco monolítico, mas as semelhanças e diferenças percebidas na lei 4.978/1964 em relação à LDB permitem essa reflexão do que se pretendia para o Paraná naquele período, no contexto educacional.

Os fundamentos do bem comum e de liberdade apresentados na primeira LDB podem ser observados no artigo 2º, alíneas “b” e “c”, elevando a condição autônoma do estudante, ainda que essa autonomia seja relativa ao que é imposto pelas normas:

- b) Na idéia do bem comum, entendido como o conjunto de condições e meios concretos necessários às comunidades para que possam viver e oferecer a todos os seus membros a possibilidade de se realizarem material e espiritualmente;
- c) Num conceito de liberdade, pelo qual liberdade é, simultaneamente, a capacidade de cada um fazer o que deseja, dentro dos limites da área específica de seus direitos naturais, sem praticar nem sofrer coerção no plano espiritual, social, político ou econômico, subordinada ao bem comum (PARANÁ, 1964).

Porém, a alínea “g” alia o bem-estar individual ao trabalho, sendo que este último é tido como uma forma transformadora da realidade econômica de cada um.

- g) Num conceito sobre o trabalho humano, entendido como expressão da pessoa humana, como força criadora e transformadora das riquezas e como valor primordial de toda a economia, necessário à manutenção, ao desenvolvimento e à realização pessoal de cada homem, e à manutenção da vida social e comunitária, especialmente a familiar (PARANÁ, 1964).

Quanto à oferta de ensino e ao direito à educação, a lei 4.978/1964 segue as mesmas concepções de obrigatoriedade do Estado, oferta de cursos, gratuidade do ensino primário e a concepção de bolsa de estudos e obrigatoriedade de matrículas, conforme podemos observar:

Art. 6º. O direito à educação é assegurado:

- I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da Lei em vigor;
- II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos;
- III - pela variedade dos cursos, flexibilidade dos currículos e articulação dos diversos graus e ramos;
- IV - pela gratuidade do ensino primário oficial;
- V - pela gratuidade do ensino oficial ulterior ao primário, em consonância com o quadro de suas aptidões, para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
- VI - pela concessão de bolsas de estudos e financiamentos a educandos de escolas oficiais e particulares, que demonstrarem necessidade e aptidão, inclusive, sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica e dentária;

Art. 10. Nenhum estabelecimento de ensino, oficial ou particular, poderá, sob falso pretexto, recusar matrícula a alunos por motivo de raça, cor ou condição social, sob pena de imediata sanção legal (PARANÁ, 1964).

Sobre o funcionamento do sistema da educação paranaense neste período, a lei determinava em seu parágrafo único do artigo 76 que os

[...] estabelecimentos de ensino médio que, no uso do direito que lhes foi conferido pelo artigo 110, da Lei Federal nº 4.024, de 1961, optarem pelo sistema estadual de ensino deverão satisfazer às exigências que forem feitas pelo Estado, relativamente àquilo que deva ser comum aos estabelecimentos de grau médio integrantes do sistema estadual, nos termos desta Lei (PARANÁ, 1964).

A educação paranaense se constituía, nos moldes da LDB de 1961, em:

- Ensino pré-primário: destinado a crianças menores até 07 anos (Art. 80);
- Educação de Grau Primário: ministrada a partir dos 07 anos (Art. 78);
- Educação de Grau Médio: ministrada em dois ciclos, o ginásial e o colegial, abrangendo o ensino secundário, o ensino técnico e profissional e o ensino normal (Artigo 125). O ensino secundário tinha a duração de quatro séries anuais e o colegial de três no mínimo (Artigo 141).

Embora muito desta lei apresentasse texto semelhante ao da LDB de 1961, o intuito do governo naquele momento era ir além, destacando a educação do Paraná no panorama nacional. De acordo com Martins (2002, p. 16),

[...] muito daquilo que foi publicado pela lei 5.692/71 já estava sendo aplicado no Paraná anos antes, como é o caso do Ensino Fundamental substituindo o primário e o ginásio e o fim do exame de admissão para a 5ª série. A única coisa que mudou com a nova lei foi o nome, pois em 1971 essa unificação do ensino básico passou a chamar-se Ensino do 1º grau, e não Educação Fundamental. A questão do ensino profissionalizante também já estava presente nas propostas da reforma da época.

Valério (2007) demonstra que entre 1961 e 1964 houve um aumento de recursos para a educação no Paraná de 22,5% para 27,8%, além do estabelecimento de um programa de construção de 3.160 salas de aula entre os anos de 1965 e 1967. No período foram criados ou ampliados programas voltados à alfabetização de jovens e adultos e à merenda escolar, além da criação da Fundação Educacional do Estado do Paraná (FUNDEPAR)²⁶.

[...] o aumento do investimento em educação no Paraná foi cerca de 5% em três anos, reflexo do crescimento educacional que ocorria em todo o país decorrente da política de formação profissional apregoada pelo Governador Ney Aminthas de Barros Braga, que tinha como principal intento o de projetar o estado frente ao país (VALÉRIO, 2007, p. 44).

²⁶ Criada pela Lei nº 4.599 de 1962, era destinada a atender investimentos e despesas de custeio relativas aos ensinos primário, médio e superior, além de atividades culturais.

Isso significa que em 1961 foi gasto com a educação no Paraná o valor de Cr\$ 16.739.000,00 (milhões de cruzeiros), o que representava 22,5% do investimento no gasto público total. No ano de 1964, o valor gasto com a educação paranaense subiu para Cr\$ 20.909.000,00 (milhões de cruzeiros)²⁷, que representavam 27,8% do investimento no gasto público total. Na época, o governo salientava que o resultado desse investimento poderia ser percebido em toda a frente educacional, desde a formação de professores até a construção de escolas, o que foi sendo fortalecido até a década de 1970 (VALÉRIO, 2007, p. 44).

O Governo do Paraná demonstrava suas intenções, esboçando na lei educacional de 1964 suas “astúcias de interesses e de desejos diferentes” (CERTEAU, 2001, p. 97) às da LDB, reorganizando o sistema educacional estadual pautado em uma política desenvolvimentista e profissionalizante para além do que estava previsto na lei de 1961.

2.3 A LEI 5.692/71: A EDUCAÇÃO NA DITADURA CIVIL-MILITAR

Voltando à esfera nacional, umas das teorias que nortearam o pensamento educacional do governo a partir de 1964 foi a Teoria do Capital Humano (TCH)²⁸. Esta teoria tinha como direta a ligação entre qualificação, força de trabalho e desenvolvimento econômico, o que atendia aos anseios do governo brasileiro naquele momento frente ao projeto desenvolvimentista. Elevar a produtividade e a renda do trabalhador dependia diretamente do investimento em educação, já que a formação do trabalhador aumentaria sua habilidade cognitiva e produtiva. O investimento em pesquisa também se fez necessário, na tentativa de alavancar a produtividade e superar o atraso econômico brasileiro.

Como medida para capacitar os trabalhadores, investiu-se consideravelmente em pesquisas que favorecessem, por exemplo, a adoção de uma técnica mais apropriada, por exemplo, para a lavoura. Considerava-se que tal investimento pudesse ser tão profícuo quanto o que se costumava aplicar no capital físico, isto é, no rendimento da terra e outros fatores da produção (VALÉRIO, 2007, p. 28).

²⁷ Com base no Decreto nº 53.578 de 1964, o valor do salário mínimo a partir de fevereiro deste mesmo ano passou a ser de Cr\$ 42.000,00.

²⁸ Segundo Valério, elaborada por um grupo de norte-americanos, em 1950, a *Teoria do Capital Humano* foi coordenada por Theodore W. Schultz e “buscava explicar os principais motivos para as variações de níveis de desenvolvimento socioeconômico entre países” (2007, p. 28).

Uma publicação de 1971 no jornal **Diário da Tarde** demonstra uma dessas formas de investimento no setor agrícola. Tratando das inaugurações de Estações Agrometereológicas, trouxe o seguinte:

Dando prosseguimento ao plano do Governo Haroldo Leon Peres de dotar a agricultura paranaense de uma moderna tecnologia, a Secretaria da Agricultura inaugurou anteontem mais duas estações agrometereológicas destinadas a analisar o micro e macroclima para futuros estudos de condições de plantio e solo adequado, uma na Escola Agrícola de Palmeira e outra na Estação Experimental de Vila Velha [...] A estação agrometereológica de Palmeira já está sendo operada por dois elementos treinados em Curitiba e nos próximos dias poderá servir de instrumento de aprendizado para os alunos da Escola Agrícola local (DIÁRIO DA TARDE, Curitiba, 15/07/1971).

A doutrina conhecida como Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento marcou o processo de reformulação da educação nacional. Como a própria nomenclatura traz, ela se voltava a um projeto de segurança e desenvolvimento, no qual a educação encontrava um papel importante naquele contexto, pois a expectativa era que a concepção de desenvolvimento da Doutrina resultaria

em um círculo virtuoso da Educação contribuindo para o desenvolvimento, na medida em que torna acessíveis à população a cultura e o trabalho, entre outros, e do desenvolvimento, compreendido como recursos e condições sociais e econômicas e o acesso à escola, elevando o nível da Educação para a população; o que, em consequência, também favorecia a Segurança Nacional (GONÇALVES, 2011, p. 10).

Neste sentido, o projeto de uma reforma educacional é traçado tendo em vista a sua função de formadora de mão de obra, contribuindo para a promoção do desenvolvimento socioeconômico do país. Este projeto desenvolvimentista visava, dentre outros, cumprir dois objetivos: um deles era criar um modelo capitalista voltado à industrialização e à expansão do mercado nacional; o outro era conter os movimentos populares que se colocavam contra o governo e contra o projeto em questão.

De forma a atingir o desenvolvimento almejado, institui-se uma política nacional baseada no projeto de internacionalização de capital, de financiamento de dívidas públicas e privadas com a entrada de capital multinacional, objetivando a expansão nacional de mercado (VALÉRIO, 2007, p. 21).

A promoção da industrialização aliada ao capital estrangeiro foi utilizada pelo governo para destacar o chamado “Milagre Econômico” que se deu entre 1970 e 1973, sob comando do então Ministro da Fazenda, Delfim Neto. Segundo Valério, o crescimento na média de 10% da economia anual permitiu que alguns setores da

população conseguissem acumular renda. Porém, “sabe-se que boa parte desta [população] sofria de redução do nível salarial, enquanto outra ascendia socialmente” (2007, p. 220).

As condições sociais de vulnerabilidade eram tidas como um problema para as autoridades brasileiras. O alto índice de analfabetismo, de desemprego e o baixo índice de formação escolar se contrapunham aos ideais de industrialização e desenvolvimento. Havia necessidade de mão de obra qualificada e da formação de um mercado consumidor forte.

Em outras palavras,

A política externa do regime militar ansiava a noção de Projeto Nacional, que buscava elevar a posição do Brasil no cenário internacional através da industrialização do país e de sua transformação numa potência média. Esse objetivo permeou o ideário de quase todos os militares no período, seja pelas vias do desenvolvimento dependente-associado ou do desenvolvimento independente (VALÉRIO, 2007, p. 23).

Desta forma, a educação em meados da década de 1960 e 1970 se configurou como um instrumento necessário para uma política desenvolvimentista, na qual acreditava-se que “[...] o capital externo, aliado à concomitante inovação tecnológica levaria à maior produtividade, que, por sua vez, propiciaria maior investimento, possibilitando o aumento da oferta de empregos e a incorporação do maior número de cidadãos ao mercado” (VALÉRIO, 2007, p. 30).

Frente a esse projeto de desenvolvimento nacional, foi iniciado o processo de repensar a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. A reforma dessa lei tinha foco no que se pretendia social e economicamente para o país, além de levar em consideração as “reivindicações da população em geral” (VALÉRIO, 2007, p. 31).

Sendo assim, em 1970 foi instalado o Grupo de Trabalho, obedecendo ao Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, com o objetivo de elaborar estudos para pensar a reforma de ensino para o 1º e o 2º graus. Este grupo foi composto por nove membros e foi fixado o prazo de sessenta dias para sua instalação e conclusão dos trabalhos. O relatório se desdobra em sete partes, do qual nos cabe nesta pesquisa a análise da terceira, que dispõe sobre “a organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino, discorrendo sobre os seguintes aspectos: períodos letivos, matrícula, avaliação do aproveitamento e assiduidade, orientação educacional e transferência de alunos [...]” (SAVIANI, 1997, p. 26).

O *Relatório do Grupo de Trabalho*²⁹ para a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, organizado em 1970, considerava que

A aplicação das ideias e soluções contidas neste trabalho será o que êle próprio seja em termos de consonância com a realidade. Não se fez até hoje a lei que, em si mesma, gere fatos e provoque mudanças. Mas também a recíproca é verdadeira. Sem uma atitude positiva de professores, administradores, estudantes e da população em geral, para possibilitar e acelerar a renovação que se impõe, será inútil a conformidade dos textos apresentados com os valores reais ou potenciais da sociedade e com o que ela tenha feito ou possa fazer para concretizá-los (RELATÓRIO..., 1971, p. 130).

As propostas do Grupo de Trabalho para a reforma de ensino no relatório dividiam-se em sete partes, as quais aqui sintetizamos da seguinte forma:

- Estrutura (fundamentada na ideia de integração vertical dos anos de ensino dividido em graus);
- Currículo (determinação dos conteúdos e organização pedagógica; currículo pleno; ordenação do currículo e sequência com base na seriação anual);
- Organização e funcionamento (organização administrativa, didática e disciplinar dos estabelecimentos de ensino; normas fixadas pelo respectivo Conselho Estadual de Educação);
- Ensino Supletivo (suprimento da escolarização regular; além da suplência, integrando os dois tipos de ensino, focando na aprendizagem e na qualificação profissional; qualidade e quantidade);
- Professores e especialistas (política de formação; regime funcional e ingresso no magistério, recursos destinados à educação);
- Financiamento (racionalização dos recursos a partir do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, criado em 1969; obrigatoriedade e gratuidade do ensino; bolsas restituíveis; participação financeira do Governo Federal no aperfeiçoamento, expansão e manutenção do ensino de 1º e 2º graus);
- Implantação (prevê que a aplicação das ideias e soluções contidas no relatório se dê a partir da realidade, concluindo que, sem o apoio de professores, do setor administrativo, dos estudantes e da população em geral, não se alcançarão as mudanças pretendidas).

A reforma do ensino básico brasileiro ocorreu neste mesmo ano em que o relatório foi apresentado, na forma da Lei 5.692/71. Esta estabeleceu as diretrizes e bases para os

²⁹ Elaborado pelo MEC em 1971. Encontra-se na íntegra na **Revista de Estudos Pedagógicos** nº 123, de 1971.

ensinos primário e médio, agora denominados de 1º e 2º graus. As ideias apresentadas pela Escola Superior de Guerra tiveram reflexo na educação e, neste caso específico, na reforma do ensino:

Elementos presentes na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, proposta pela ESG, podem ser observados em vários aspectos da Lei nº 5.692/71, como em argumentos apresentados quando da sua proposição do então Ministro da Educação, Jarbas Passarinho, ao Presidente Emílio G. Médici; “torna-se cada vez mais nítida, a convicção de que precisamente na escola, tomada em sentido amplo, se faz a síntese do econômico e do social para configuração de um desenvolvimento centrado no Homem e para ele dirigido” (GONÇALVES, 2012a, p. 22).

Porém, a ideia de que a reforma era necessária e positiva tinha que ser aceita pela sociedade. Cabia aqui criar estratégias para dar credibilidade à lei. Para Vieira, a legitimação de um projeto de educação implica “ocupar uma posição de maior força nos debates em espaços públicos, como imprensa ou Estado” (2017, p. 32). Esse argumento é reforçado por estarmos tratando de um período ditatorial, o que favorecia a ideia de um controle e o que o governo almejava.

Ao comparar com a síntese exposta anteriormente do *Relatório do Grupo de Trabalho* com um artigo de 1972 da revista **O Cruzeiro**, do Rio de Janeiro, percebemos organização e divisão com base nos propósitos e finalidades e nas mudanças pretendidas pelo grupo de trabalho, e que depois se efetivaram na lei.

É interessante verificar como a revista anunciava a nova lei. O artigo intitulado “Lei 5.692: o novo ritmo da escola”, traz a seguinte abertura, com a fala do professor Valnir Chagas³⁰:

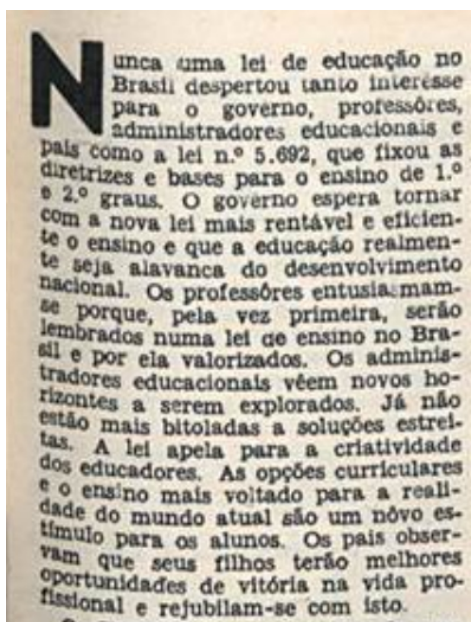
A lei 5.692 não é uma reforma do ensino no Brasil, e sim uma atualização. Que permite à escola ajustar-se dinamicamente, sem reformas periódicas, às múltiplas variáveis que nela se refletem, notadamente as diversidades regionais do país e as mudanças que se operam, com aceleração crescente no campo do conhecimento humano e das técnicas de trabalho (O CRUZEIRO, ed. 04, 26/01/1972).

Considerando uma atualização, e não uma reforma, percebemos por essa fala que os intelectuais que pensavam ou defendiam a lei tinham noção da heterogeneidade socioeconômica do país e da diferença entre as regiões, além de aliar o campo do conhecimento à profissionalização.

³⁰ Atuou como conselheiro no Conselho Federal de Educação de 1962 a 1976. Foi um dos autores da reforma universitária de 1968 e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus de 1971 (Lei 5.692/1971).

Na sequência do artigo, já na parte escrita pelo professor, é possível perceber a forma como tenta trazer sentido ao que antes era uma ideia proposta no relatório, trazendo-a para a realidade no contexto educacional.

FIGURA 6 – FALA DE VALNIR CHAGAS SOBRE A LEI 5.692/71.



FONTE: **O Cruzeiro**, Rio de Janeiro, 1972, p. 87.

O início do artigo tratou de enfatizar a importância da lei para o governo e a expectativa depositada nela para o desenvolvimento do país a partir do sistema educacional. Após, referiu-se aos professores e sua valorização, tópico esse tratado no relatório quando dispõe sobre os professores especialistas, a política de formação e o regime funcional. Na sequência, o artigo tratou dos novos horizontes a serem explorados pelos administradores educacionais, o apelo da lei à criatividade dos professores e às opções de currículo e do ensino mais voltado para a realidade. No relatório, esses aspectos foram tratados nas partes direcionadas à estrutura, ao currículo, à organização, ao funcionamento e à implantação, ou seja, uma pequena parte da nota do jornal trata de um contexto imenso que envolve a educação. É importante ressaltar aqui que, quando olhamos para as instituições de ensino, parte desse contexto passou a ser condensado em normas expressas em um documento: o regimento escolar.

Se fizermos uma comparação, a Lei 4.024/1961 tinha como finalidade a democratização e o acesso ao ensino. Em seu percurso de anos até sua promulgação, foi alvo de disputas políticas e ideológicas. Já a Lei 5.692/1971 tinha como fim uma política desenvolvimentista e sua elaboração se deu em um curto prazo, sem nenhum

veto do poder Executivo, sancionada em 11 de agosto de 1971 pelo então Presidente da República Emílio G. Médici. Para Valério, “pressupõe-se que se essa lei não sofreu veto algum, foi porque tanto o presidente quanto o Grupo de Trabalho (GT) que a elaborou estavam de comum acordo quanto às finalidades estabelecidas para a educação daquele período” (2007, p. 34).

Diferentemente da lei de 1961, que trazia em seu primeiro artigo os fins da educação, sendo eles os princípios de liberdade e de solidariedade humana, do respeito à dignidade e à liberdade, a compreensão dos direitos e deveres do cidadão e o preparo do indivíduo e da sociedade para dominar os recursos científicos e tecnológicos, a lei 5.692/1971 demonstra seu objetivo apontando para o desenvolvimento do indivíduo com base na sua realização profissional, estando assim preparado para o exercício da cidadania.

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Embora ambas as leis objetivassem uma forma de desenvolvimento, percebemos que a primeira, de 1961, manifesta em seus artigos alguns princípios em defesa de uma escola pública e do acesso ao ensino público, reflexo das discussões que a antecederam. A segunda, de 1971, já não objetivava mais legitimar a educação pública, pois naquele momento interessava ao governo que essa educação pública moldasse o cidadão para o alcance do que se pretendia para aquela nação.

De acordo com a legislação, a escola, a partir de 1964, tinha papel importante na formação profissional do indivíduo e a reforma de 1971 adequou a lei a novos propósitos e finalidades. Esperava-se que, a partir dessa estrutura, o 1º e o 2º graus tivessem terminalidade.

O 1º grau não certificava o estudante com uma profissão, mas caso não continuasse os estudos, ele estaria em condições de apresentar-se ao mercado de trabalho. O 2º grau certificava para uma profissão e, com um possível ingresso do ex-estudante no mercado de trabalho, talvez ele não demandasse acesso ao ensino superior, considerado crítico em relação à oferta e com altos custos (SANFELICE, 2010, p. 337).

O contexto político em que se fez a reforma do ensino de 1º e 2º graus, na ditadura civil-militar, buscou uma política educacional estruturada.

O espírito da modernização chegou ao 1º e 2º graus e, pelo visto, não se pode afirmar que a ditadura não perseguiu a construção de uma política educacional. Muito do que ali se propôs para a educação, apesar das mudanças políticas e legais posteriores aos anos 80 do século XX, ainda pode ser encontrado, com subtrações, acréscimos ou manutenção, na organização e estrutura da educação brasileira (SANFELICE, 2010, p. 338).

Um Plano Setorial da Educação foi aprovado em 1971, visando a implementação de um sistema educacional permanente.

No âmbito da política educacional brasileira, assim delineada, emergem, como objetivos inerentes a todo processo pedagógico ou à condição humana ou ainda como objetivos circunscritos ao momento histórico, os seguintes:

[...]

5 - A criação e implementação de um sistema de Educação permanente terá em vista:

- a) Eliminar as fraturas existentes de um lado, entre os diversos graus de ensino, e de outro, entre o ensino técnico-profissionalizante e o ensino acadêmico tradicional mediante a adoção dos princípios de flexibilidade, integração e continuidade dos estudos;
- b) Estruturar o ensino supletivo na sua dupla função – de suprimento e suplência – ampliando as possibilidades de o indivíduo educar-se a qualquer tempo e aperfeiçoar-se continuamente;
- c) Fortalecer o quadro de recursos humanos por treinamento que atualize e integre o profissional na circunstância histórica;
- d) Introduzir um processo de aconselhamento para orientar opções, tanto no ensino regular como no supletivo, tendo em vista a pessoa do educando e suas aspirações;
- e) Incrementar uma tecnologia educacional avançada que proporcione a integração da Educação com o desenvolvimento global do país (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1971, p. 5 e 6).

Observamos que, no sistema de educação proposto, a integração entre o ensino técnico profissionalizante e o ensino acadêmico se apresenta como um objetivo do CFE na medida em que possibilita a formação continuada do estudante. Formação essa que também se objetiva no ensino supletivo, atrelado ao aperfeiçoamento. Em suma, as palavras que alicerçam esse sistema permanente pensado pelo Conselho Federal para a educação brasileira são: integração e aperfeiçoamento.

Em uma análise da Lei 5.692/1971, Maria Terezinha Tourinho Saraiva³¹, membro do Conselho Federal de Educação, aponta a flexibilidade da lei, já que “permite o fluxo permanente do processo pedagógico e a implantação progressiva de seus grandes objetivos” (1972, p. 70). A conselheira se refere à reorganização escolar não mais pautada em um modelo único, mas que leve em conta a dimensão e a diversidade do

³¹ Conselheira Federal de Educação no início da década de 1970; foi Secretária Executiva Adjunta do MOBRAF (Movimento Brasileiro de Alfabetização); Secretária Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (1975-1979).

território nacional. No relatório, o Grupo de Trabalho para a Reforma de Ensino de 1º e 2º Graus converge com essa mesma ideia, na medida em que traz a reforma da LDB

[...] como um atributo da própria organização que se deve buscar para dar à escola e sistemas escolares a capacidade de atualizar-se constantemente, sem crises periódicas, apenas refletindo a dinâmica do processo de escolarização em faces dos seus condicionantes externos e internos. Certo será impossível alcançar de uma só vez esse objetivo mais ambicioso, que entende sobretudo com uma geral mudança de atitude. Não ignoramos que a ele se contrapõem arraigadas expectativas de uma concepção sabidamente estática e rígida da estrutura educacional; mas também sabemos que a sua concretização irá, já agora, contribuir para a realidade de um país em pleno desenvolvimento que despertou afinal para a educação (RELATÓRIO..., 1971, p. 131).

Sobre o que entende como objetivo da educação na década de 1970, Saraiva coloca a necessidade de adequação à realidade por parte do sistema educacional brasileiro. Segundo ela,

Vários aspectos terão de ser alterados, substituídos ou introduzidos. Não basta mudar currículos, textos de programas ou realizar inovações metodológicas. Há que se buscar uma transformação profunda do conceito, do sistema e da estrutura da educação. A Lei 5.692 oferece graus variados de liberdade ao planejador educacional, no sentido de escalonar as medidas a curto, médio e longo prazos, considerando o estágio de educação em que se encontra o Estado (situação real) e os objetivos a serem atingidos (situação ideal) (SARAIVA, 1972, p. 70).

A reforma, para a conselheira, só obteria êxito se aqueles que fossem executá-la conhecessem a realidade educacional no qual estavam inseridos e entendessem os objetivos que se pretendia alcançar. Porém, Antonio Viñao Frago nos remete a uma reflexão sobre as reformas educativas, a partir da ótica de que pouco se avançou na educação. Isso nos faz pensar: até que ponto as reformas educativas realmente alcançaram ou alcançam seus objetivos? O autor coloca que

Parece haver um acordo bastante generalizado entre aqueles que analisam as reformas educacionais das últimas décadas ou se preocupam com questões relacionadas à organização da escola, currículo e inovações no ensino, sobre o fracasso ou fracasso relativo de todos eles. Apesar, dizem eles, das sucessivas séries de reformas empreendidas nas últimas décadas, o núcleo das práticas escolares permaneceu praticamente inalterado ou não viu melhorias óbvias (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 22, tradução livre)³².

³² Parece aberrar um acuerdo, bastante generalizado, entre quienes analizan las reforma educativas de la últimas décadas o se preocupan por las cuestiones relacionadas con la organización escolar, el curriculum y las innovaciones en la enseñanza, sobre el fracaso o relativo fracaso de todas ellas. A pesar, dicen, de la serie sucesiva de reformas emprendidas en los últimos decenios, el núcleo fundamental de las prácticas escolares ha permanecido prácticamente invariable o no ha experimentado mejoras evidentes (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 22).

Não é objetivo desta pesquisa compreender os avanços ou não dessa reforma educacional, mas acreditamos que, de alguma forma, ela impactou na definição dos direitos e deveres dos estudantes. Tentaremos observar isso no próximo tópico desse capítulo, mas antes é importante trazer reflexões como as de Viñao Frago, já que essas nos auxiliam na percepção das finalidades e dos efeitos daquilo que foi proferido na lei.

Reforma e educação são dois termos com conotações positivas. O educacional nos remete a uma atividade valiosa. E quando se trata de reforma, o que vem à mente é uma mudança que melhora a situação existente e implica avanço e progresso [...] Alguém pode identificar, sem mais, reforma com melhoria, avanço ou progresso? Mudança não significa necessariamente melhoria ou progresso [...] O que é ou não depende da ideologia, valores e interesses daqueles que a julgam [...] portanto, o historiador deve distinguir entre melhoria e sucesso. Se uma mudança ou reforma pode ser qualificada ou não como melhoria, dependerá da avaliação pessoal que ela merece. No entanto, seu julgamento sobre o sucesso ou fracasso de uma reforma será emitido com base na adequação entre os propósitos do erro e seus efeitos, independentemente da avaliação que você fizer dele (2001, p. 24, tradução livre)³³.

Além disso, analisar a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 nos permite compreender os motivos que levaram à sua reforma, os descontentamentos, os fracassos, seus contrapontos e discussões, bem como contextualizar os anseios e mudanças daquele período.

E com base nas estratégias por meio das quais o poder se mantém, resiste ou é produzido e introduzido, por meio dessas leis educacionais, também, é que as normas se constituíram e se constituem. Ora com processos morosos, ora com uma promulgação mais rápida. Os processos de implantação das leis 4.024/1961 e 5.692/1971 e as mudanças resultantes deles tiveram que ser conduzidos, acompanhados, avaliados e reformulados, quando necessário.

Embora a lei 4.024/1961 tenha sido apresentada por Salgado (1962) como uma carta de alforria, ou seja, uma proposta de libertação, um promissor modelo de ensino, ansiado há mais de três décadas, podemos pensar que ela já estava inadequada para o contexto nacional quando foi promulgada. De acordo com Saviani, a matriz escolanovista, caracterizada por uma concepção pedagógica renovadora, encontrou seu esgotamento

³³ Reforma y educativa son dos términos con connotaciones positivas. Lo educativo nos remite a una actividad valiosa. Y cuando se habla de reforma lo que viene a la mente es un cambio que mejora la situación existente e implica avance y progreso [...] ¿Puede identificarse, sin más, reforma con mejora, avance o progreso? Cambio no significa necesariamente mejora o progreso [...] El que lo sea o no depende de la ideología, valores e intereses de los que lo juzgan.[...] Por ello el historiador debe distinguir entre mejora y éxito. El que un cambio o reforma pueda calificarse o no como mejora dependerá de la valoración personal que le merezca. Sin embargo, su juicio sobre el éxito o fracaso de una reforma se emitirá en función de lá adecuación entre los propósitos de la mista y sus efectos, con independencia de la valoración que se haga de ello. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 24),

na década de 1960, onde se articulou “a tendência tecnicista, de base produtivista, que se tornará dominante na década seguinte, assumida como orientação oficial do grupo dos militares e tecnocratas [...]” (2005, p. 18). Isso se deu principalmente após 1964 quando um diferente contexto político se iniciou no país e novas demandas surgiram, culminando, na dimensão educacional, em duas reformas, do ensino superior e da educação básica.

Foi feita então uma reforma da LDB, por meio da lei 5.692/1971, voltada à profissionalização do ensino e ao discurso de desenvolvimento. No que tange a essa questão, cabe aqui uma análise da educação no Paraná. Após a reforma da lei 5.692/1971, já no denominado ensino de 2º grau, Valério nos apontou o crescimento do número de escolas que ofertavam este grau de ensino. Em seu discurso, o governador Ney Braga afirmava que a maior rede de estabelecimentos no Brasil estava no Paraná. Valério (2007, p. 45) complementa que

[...] a partir de 1971, essa política de expansão do ensino de 2º grau foi intensificada com a reforma do ensino de 1º e 2º graus pela lei 5.692/1971. O interesse da administração estadual pela escolarização secundária se deu, principalmente, devido à expansão da área urbana, em 1960-1970. Além disso [...] havia um incentivo à expansão industrial, que também despertou o interesse das autoridades pela implementação do ensino técnico das escolas.

Contrariando esse discurso de forte investimento na educação, Leite (2012, p. 53) aponta que havia a falta de material nas escolas, não havia manutenção nas instalações, os investimentos na formação de professores eram precários, assim como seus salários, ou seja, o Estado não equipava as escolas, não fornecia, por exemplo, equipamentos necessários para aulas práticas no ensino profissionalizante. Ao analisar as atas de Conselhos de Classes de algumas escolas paranaenses, o cenário que a autora construiu a partir das reuniões do colegiado de professores ao longo da década de 1970 foi o seguinte:

Ao mesmo tempo em que se via pressionada pela ampliação do universo de alunos a serem atendidos, a escola secundária e os sujeitos que ali atuavam como professores, precisavam adaptar-se a um novo perfil de aluno que chegava a essa etapa da escolarização, historicamente reservada a poucos. Situação agravada pela escassez de investimentos na educação pública e na definição de estratégias governamentais que visavam otimizar tanto os recursos físicos como os humanos. Como exemplo dessa afirmação, podemos citar a criação dos complexos educacionais, a gradativa redução salarial dos professores e a precariedade das condições de trabalho que foi sendo instalada. Ou seja, exigia-se mais da escola, com menos investimento (LEITE, 2012, p. 211).

O fato é que tanto o discurso quanto a cobrança em demasia por parte do governo se mostravam estrategicamente necessários para legitimar essa política de

desenvolvimento. Para além da questão política, no campo econômico o mercado passava a exigir uma formação mais direcionada e o investimento do governo paranaense (seja na prática ou apenas no discurso) se justificava para a formação profissional específica e qualificação da mão de obra. “Para a adequação dos cursos técnicos à lei 5.692/1971 [...] era necessária uma verdadeira reforma nos quadros administrativos, infraestruturais e de formação de professores” (VALÉRIO, 2007, p. 47).

Desta forma, as finalidades pensadas a partir de um contexto nacional foram apropriadas no contexto paranaense, na medida em que estes apreenderam e estruturaram tais finalidades e “passaram a ver e a pensar o real” (CHARTIER, 2002, p. 24), se entrelaçando a partir de 1964, de tal forma que a ideia de democratização do ensino e a defesa de uma escola pública se ampliam tanto quanto o discurso de desenvolvimento e de educação profissional voltados a atender a indústria e o crescimento do mercado e da economia.

Em suma, nas décadas de 1960 e 1970 muitas ideias e objetivos foram apresentados. Mas, na prática, o governo permanecia com estratégias para efetivar seus ideais a partir das leis educacionais e a escola continuava criando táticas para adaptar as finalidades da educação à sua realidade. Os próprios direitos e deveres dos estudantes, em cada instituição de ensino, foram também adaptados.

Se repensarmos todo o contexto analisado até aqui, e elevarmos nossa percepção em uma amplitude maior, verificamos que, com o fim da Segunda Guerra Mundial, o Brasil buscava se refazer. Mas não era o mesmo refazer de alguns outros países, como os europeus, que estavam destruídos pelos bombardeios, e sim um refazer no sentido de avançar. A nota do jornal **A Noite**, de 1943, mostra a interlocução internacional que o Brasil vinha fazendo antes mesmo do fim da guerra.

WASHINGTON, 2 - (UP) - Por ocasião de um almoço oferecido pelo embaixador Pereira de Souza, ontem, ao jornalista brasileiro Caio Julio Cesar Vieira, o vice-presidente Henry Wallace manifestou sua esperança de visitar o Brasil após a guerra, para o que já está aprendendo a língua portuguesa. Várias personalidades norte-americanas de destaque foram apresentadas ao Sr. Cesar Vieira [...] (A NOITE, Rio de Janeiro, 02/02/1943)

Freitas e Biccás apontam que, como resultado dessas interlocuções, o fim da guerra possibilitou que o Brasil se percebesse mais claramente como parte do mundo e “diagnósticos amparados num novo vocabulário analítico insistiram em mostrar que nossa realidade ‘atrasada’ era, em verdade, subdesenvolvida” (2009, p. 129).

A partir de então, nossos governantes passaram a se apropriar do conceito de desenvolvimento. A aceleração e a diversificação do processo de substituição das importações, a industrialização, as barreiras protecionistas e a manipulação dos setores populares e políticos pela ordem econômica tiveram como pano de fundo o capital estrangeiro.

No discurso, esse financiamento internacional era apresentado como uma espécie de solução para os problemas de subdesenvolvimento do país. Porém, na prática, o projeto nacional-desenvolvimentista acabou gerando conflitos, pois

As pressões distributivas das massas se tornam cada vez mais dificilmente harmonizáveis com a manutenção da lucratividade das empresas e com as necessidades de acumulação [...] as classes médias, profissionais liberais, forças armadas, pauperizadas pela inflação, sentem-se excluídas dos processos decisórios do Estado [...] (FREITAS, 1980, p. 55).

Mesmo que esta realidade se mostrasse latente ao longo das décadas de 1950 e 1960, o governo apropriou-se de tal forma desse conceito de desenvolvimento que adotou o discurso da educação como o meio necessário para avançar. Contudo, o país “permanecia submerso numa impressionante heterogeneidade” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 129). Com regiões marcadas pelo desenvolvimento urbano e industrial, enquanto outras permaneciam extremamente isoladas e subdesenvolvidas, a educação aparecia como o marco de redenção, não apenas para homogeneizar (democratizando o ensino na década de 1960 na tentativa de minimizar o abismo social e educacional entre as regiões brasileiras), mas também para desenvolver (quando da profissionalização do ensino na década de 1970, voltando o ensino para o preparo ao mercado de trabalho).

Além do viés econômico de desenvolvimento, devemos levar em conta que as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pelo período pós-guerra, no qual tensões entre os países permaneciam. Para tentar minimizar a possibilidade de novos conflitos, foi criada em 1945 a Organização das Nações Unidas (ONU)³⁴, objetivando a cooperação intelectual para a garantia da paz. Esta organização criou um setor voltado especificamente à educação, ciência e cultura, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

[...] a representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social (MEC, 2020).

³⁴ Atualmente a ONU conta com 193 países membros que buscam soluções para as mais diversas áreas da sociedade.

Isso nos leva a entender que, para além das preocupações com o desenvolvimento econômico, havia movimentos internacionais voltados a atividades pensadas para o desenvolvimento social, com influência mundial. E essas organizações chegam ao Brasil nesse período das décadas de 1960 e 1970 com um olhar próprio para a educação, iniciando um trabalho baseado no que consideravam qualidade de ensino e desenvolvimento.

Porém, no que diz respeito à oferta do ensino básico nacional, levando em consideração a obrigatoriedade e a gratuidade de ensino, os dados levantados após essas duas décadas de esforços que visavam ao avanço da escolaridade, de acordo com Corbucci (2009), mostraram resultados ascendentes apenas no ensino de primeiro grau.

Transcorridos mais de 20 anos desde a promulgação da CF/67, a partir da qual ficou estabelecida a obrigatoriedade do ensino à faixa etária de 7 a 14 anos, a escolaridade média da população brasileira de 15 anos ou mais era de apenas 5,1 anos de estudos, ou seja, bastante aquém do mínimo de oito anos de estudos estabelecido constitucionalmente e referendado pela LDB de 1971. Pouco mais de um terço dos brasileiros (37,5%) que tinham idade para ter cumprido as quatro séries iniciais haviam atingido este nível de escolaridade, 20% nem sequer possuíam um ano de estudo. No meio rural, a escolaridade média era inferior a 2,5 anos [...] Em 1988, quase um quinto da população de 15 anos ou mais era constituída de analfabetos [...] Da população de 7 a 14 anos, 80% frequentavam o ensino fundamental – então denominado primeiro grau. A parcela desta população que se encontrava fora da escola perfazia cerca de 5 milhões de crianças e adolescentes [...] Dos jovens de 15 a 17 anos, faixa etária própria ao ensino médio – então segundo grau –, apenas 15% cursavam este nível de ensino (CORBUCCI, 2009, p. 19-20).

Esses dados nos apontam que, mesmo com uma política desenvolvimentista atrelada a concepções, investimentos e organizações internacionais, a educação nacional, em especial a profissionalização do ensino de segundo grau trazida na reforma da LDB em 1971, não foi capaz de garantir êxito na escolarização dos estudantes dessa faixa etária de 15 a 17 anos, pois não havia a permanência dos mesmos na escola.

Por fim, se pensarmos nos diferentes contextos nos quais as legislações educacionais aqui abordadas estavam inseridas e os seus objetivos, encontramos a possibilidade de que em cada momento de construção dos regimentos tenha se estabelecido uma diferente relação da escola com as finalidades da lei, impactando assim na elaboração destas normas internas. Da mesma forma, olhamos para os direitos e deveres dos estudantes nas legislações, na tentativa de compreender como elas poderiam impactar internamente nesses documentos normativos da escola. E é sob esse prisma que analisaremos essas relações, no próximo capítulo.

3 NORMAS, REGULAMENTOS E REGIMENTOS ESCOLARES NO PARANÁ: DIREITOS E DEVERES DOS ESTUDANTES

No século XIX, quando de sua organização enquanto província independente, o Paraná começou a repensar a instrução pública com base no decreto nacional 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovava o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte³⁵, no qual constava em seu artigo 3º que era incumbência do Inspetor Geral organizar o regimento interno das escolas.

A lei estadual paranaense nº 17, de setembro de 1854³⁶, mesmo sem tratar dos regimentos internos, trouxe a forma de organização pretendida e os discursos em relação a ela podiam ser observados em jornais da época.

Varias cadeiras de primeiras letras para ambos os sexos se crearáo em diferentes povoações, não escapando desse benefício, mesmo alguns bairros populosos, aonde o governo pode subvencionar pessoas que ali exerção as funções de mestres, mediante uma indemnisação proporcional. Para o ensino secundario forão creadas na capital aulas de latim, francez e inglez, deixando-se para mais tarde a organisação de um lyceo, aonde se possa habilitar a mocidade estudiosa, para prosseguir nos estudos maiores³⁷ (O DEZENOVE DE DEZEMBRO, 16/09/1854, p. 7).

Especificamente sobre os regimentos escolares no Paraná neste período, este instrumento acabava por estabelecer o formato de organização administrativa e disciplinar, além da didático-pedagógica, nas escolas. De acordo com Wolf e Carvalho (2008), desde que o Paraná passou a ter legislação própria, logo que deixou de ser a 5ª Comarca de São Paulo em dezembro de 1853, iniciaram-se as discussões e experiências legislativas em relação às normas escolares³⁸. Mas foi em 8 de abril de 1857, em

³⁵ Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854 - “Hei por bem, na conformidade do artigo 1º do Decreto nº 630 de 17 de Setembro de 1851, aprovar o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte, que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d’Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro, em dezesete de Fevereiro de mil oitocentos cinquenta e quatro, trigesimo terceiro da Independencia e do Imperio. Com a Rubrica de Sua Magestade o Imperador” (BRASIL, 1854).

³⁶ Lei nº 17, de 14 de Setembro de 1854, Cria as cadeiras de latim, francês e inglês, na capital da Província, e uma cadeira de primeiras letras para o sexo feminino na vila de São José dos Pinhais e outra na vila de Guarapuava, uma segunda cadeira de primeiras letras para o sexo feminino na capital da Província e uma cadeira de primeiras letras para o sexo masculino na capela de Palmas. Contém ao todo 20 artigos, que tratam também da obrigatoriedade do ensino primário (PARANÁ, in: MIGUEL; MARTIN, 2004, p. 5).

³⁷ Discurso do então Presidente da Assembleia Legislativa Provincial do Paraná em 1854, Joaquim José Pinto Bandeira.

³⁸ Segundo Wolf e Carvalho (2008, p. 16), “Até então, a educação paranaense é regida pela Lei Paulista nº 34, de 16 de março de 1846. Com a Lei nº 17, de 14 de setembro de 1854, torna-se obrigatório o ensino primário para meninos (maiores de 7 anos e menores de 14) e para meninas (maiores de 7 anos e

decorrência da lei nº 17 de 1854, que o vice-presidente de Província do Paraná instituiu o primeiro regulamento escolar, denominado “Regulamento de Ordem Geral para as escolas da instrução primária, preparação, organização do professorado, condições e normas para o ensino particular, primário e secundário”. Este regulamento possuía 119 artigos organizados nos seguintes capítulos:

- Capítulo I – Das escolas, suas condições e ordem em geral;
- Capítulo II – Das condições de admissão e matrícula dos alunos;
- Capítulo III – Do material das escolas;
- Capítulo IV – Da disciplina;
- Capítulo V – Dos deveres dos professores;
- Capítulo VI – Dos professores adjuntos;
- Capítulo VII – Das condições para o magistério público, nomeação demissão, vantagens e penalidade;
- Capítulo VIII – Do ensino particular;
- Capítulo IX – Disposições gerais (PARANÁ, in: MIGUEL; MARTIN, 2004, p. 52).

Convém observar os capítulos IV e V: neles, não encontramos títulos específicos sobre os direitos e deveres dos estudantes; desta forma, é necessário perceber o papel do estudante e o papel do professor no contexto escolar para que possamos ler nas entrelinhas esses direitos e deveres. No Capítulo IV, da Disciplina, consta:

- Art. 47 - Os professores empregarão os castigos com a maior parcimônia e discrição, mostrando-se animados de puro sentimento de caridade.
- Art. 49 - Se a experiência demonstrar a necessidade de emprego de algum outro meio disciplinar por falta de conduta, os professores representarão ao inspetor geral, que poderá autorizar, salvo os castigos corporais, que para serem aplicados devem ser propostos e resolvidos pelo governo (PARANÁ, in: MIGUEL; MARTIN, 2004, p. 58).

Observamos que o não cumprimento dos deveres por parte do aluno estava relacionado às consequências, inclusive, de castigos físicos. Dos seus direitos, esperávamos que os deveres dos professores nos elucidassem sobre eles, porém, o que também percebemos é que os estudantes eram tidos como receptores de conhecimento e cumpridores de deveres. O Capítulo V, dos deveres dos professores, nos mostra o seguinte:

- Art. 51 - O professor público funcionando deve:
- 1º - Portar-se com brandura e serenidade, fugir de intimidar e acanhar os alunos com demasiada rigidez ou arrebatamento, e evitar que sofram sensações fortes.
 - 2º - Apresentar-se decentemente vestido.
 - 3º - Procurar inspirar nos alunos os deveres a cumprir, em relação ao criador e ao redentor, em relação à natureza, e em relação à sociedade civil e ao Estado.
 - 4º - Enunciar-se com correção e pureza adaptando a linguagem, em que transmitir as ideias, ao grau do entendimento dos alunos e guardando no método

menores de 10 anos) de famílias moradoras no raio de uma légua das escolas públicas”.

de ensino as disposições legais e instruções que lhe forem dadas (PARANÁ, in: MIGUEL; MARTIN, 2004, p. 58).

Percebemos também que, em meados do século XIX, o Regulamento Escolar já possuía um caráter disciplinar articulado às questões administrativas e pedagógicas. No caso do Regulamento de 1857 citado acima, verificamos que

O documento ocupa-se da estrutura e funcionamento das escolas para o sexo masculino e feminino, das condições físicas das salas e de seu mobiliário, do número de alunos da escola, do calendário escolar e da inspeção do Governo; determina a habilitação necessária para o cargo de professor, esboça um plano de carreira, estabelece condições de acesso ao cargo, estipula salários e define critérios para aposentadoria. No que diz respeito aos aspectos pedagógicos, trata do método de ensino, dos conteúdos curriculares, dos livros didáticos, do ensino religioso, do sistema de avaliação, da monitoria, da frequência e da promoção do aluno; cuida do registro de faltas e do aproveitamento, das condições de matrícula, da transferência e seus documentos, da expedição de títulos para os aprovados nos exames e da publicação de resultados pela imprensa da Província. Normatiza, ainda, a conduta de alunos e professores, deveres e sanções e oferece instruções sobre processos administrativos. Em relação ao ensino particular, define que o diretor, entre outras exigências, deve declarar “o programa de estudos e projeto de regulamento interno de seu estabelecimento” (Regulamento de 08 de abril de 1857, Art. 96, §1º) (WOLF; CARVALHO, 2008, p. 16-17).

Ainda segundo as autoras, nos anos que decorreram, “outros regulamentos foram instituídos pelo Governo da Província do Paraná, porém com caráter de ‘modelo único’, já que se apresentam na forma de decretos, os quais devem ser observados e executados” (WOLF; CARVALHO, 2008, p. 17).

No início do século XX, as discussões sobre a organização da instrução pública sobre a educação paranaense permaneciam, apresentando alterações constantes, dificultando o entendimento das normas vigentes.

A organização da instrução pública paranaense nas primeiras décadas do Novecentos foi marcada pela constituição de diversos estatutos legais como peças-chave das ações de governo no cenário educacional. Talvez diferentemente da situação ocorrida em outros estados, no Paraná os documentos legais que se destinavam à instrução pública nos anos 10 e 20 do século passado sofreram inúmeras determinações político-pedagógicas de aprovação e revogação, produzindo um emaranhado de textos legais e confusões na compreensão quanto às normatizações que estariam em vigência (SOUZA, 2004, p. 77).

É provável que esses inúmeros textos legais buscassem a uniformidade das normas, justificando a quantidade de decretos que previam o modelo único dos regimentos. Essa intenção pode ser observada em um dos documentos analisados e citados por Souza (2004, p. 77), que traz o Relatório do Diretor Geral da Instrução

Pública, Victor Ferreira do Amaral e Silva, ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública do Paraná, Octavio Ferreira do Amaral e Silva, em 1903, porém publicado em 1904: “Uma das minhas mais ardentes preocupações, desde que superintendo o ensino publico, é dotar as escolas de um regimento interno, uma espécie de código de ensino, que sirva de *norma de proceder*³⁹ ao professor e ao aluno”.

Tais preocupações encontram embasamento no Regulamento de 1901, que dava ao Diretor Geral da Instrução Pública a competência para a elaboração do regimento interno das escolas. Percebemos também que a aprovação deste Regimento, sendo definida por Decreto, teria de passar pelo crivo do Estado.

Esse documento que orientava a instrução pública paranaense foi proveniente do que determinava o Regulamento de 1901 (art. 12, inciso i), ao dispor que competia ao diretor geral da Instrução Pública organizar, mediante audiência da Congregação, o regimento interno das escolas, submetendo-o à aprovação do governo do estado. Assim, foi definido pelo Decreto nº 263, de 22 de outubro de 1903, o Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Paraná. Como Regimento, estabelecia previsões quanto ao programa de ensino, quanto à matrícula e frequência às aulas, quanto aos professores – enfim, quanto ao funcionamento das escolas e sua inspeção do ensino (SOUZA, 2004, p. 81).

Além disso, verificamos na pesquisa de Souza que, ao propor uma “espécie de código de ensino”, o Diretor Geral da Instrução Pública:

Avaliava também que a instituição dessa espécie de normatização era importante para padronizar o *proceder escolar*⁴⁰. Em suas palavras, sustentava que “nunca entre nós tinha-se tentado tal regulamentação, de modo que cada professor dirigia sua escola a seu bel-prazer, alguns segundo a mais ferrenha rotina; nem metodos, nem programmas detalhados lhes eram indicados (SOUZA, 2004, p. 81).

Desta forma, é possível considerar que a legislação escolar ia além da representação de um ordenamento para padronizar um “fazer escolar” e os comportamentos dos agentes que integravam a escola. É o que Faria Filho caracteriza como “sujeitos responsáveis por essa intervenção social” (1998, p. 111). Esse processo também, “como ‘norma de proceder’, podia criar um ancoradouro jurídico-pedagógico para a organização da escola pública” (SOUZA, 2004, p. 81).

As discussões, regulamentações, aprovações e revogações, a partir de 1853, e que se seguiram no século XX, analisadas por Souza, demonstram que a

³⁹ Grifo do autor.

⁴⁰ Grifo do autor.

constituição do arcabouço legal de instrução pública representa não apenas um conjunto de informações ordenadas em linguagem e estrutura jurídica, com dispositivos sobre a vida escolar e quanto ao funcionamento do ensino, mas a efetivação de determinado modo de pensar a educação, a escola, a infância, os processos pedagógicos, como “texto” revelador de tensões, disputas, negociação, acordos e práticas pedagógicas (2004, p. 77).

Porém, essa normatização escolar paranaense não encontrava seu ancoradouro jurídico em si mesma. Ela dependia de uma legislação nacional, que instituíam a regulamentação a qual as Províncias, e depois os Estados, seguiam. Neste sentido mais amplo, a ação legislativa passa a assumir uma conotação pedagógica na qual “a lei moldaria o caráter, ordenaria as relações, civilizaria o povo, construiria a nação” (FARIA FILHO, 1998, p. 113). As normas escolares refletiam, assim, as concepções de poder que estão para além da escola, sem deixar de apresentar o caráter específico do interior de cada instituição de ensino.

O regimento escolar mais antigo encontrado no acervo do Colégio Estadual do Paraná, denominado na época de Ginásio Paranaense, é de 1953, e em sua introdução consta o seguinte:

Art. 3º O presente Regimento substitui, para todos os efeitos legais, o Regimento Interno do Ginásio Paranaense, elaborado de acordo com a letra h do art. 70 do Decreto nº11.530, de 18 de março de 1915, aprovado pela Congregação, em 11 de julho de 1917, pelo Conselho Superior do Ensino Federal, em 31 de julho de 1917, e baixado com o decreto Estadual nº 675, de 28 de setembro de 1917 (CEP, 1953, p. 5).

Ao analisar esses decretos, verificamos o de nº11.530, de 18 de março de 1915, de âmbito nacional, que reorganizava o ensino secundário e o superior na República. Quanto aos Regimentos, ele trazia o seguinte:

Art. 69. A Congregação será convocada e presidida pelo director e deliberará segundo as normas estabelecidas no Regimento Interno.

Art. 70. Compete á Congregação:

[...]

h) regular, em um Regimento Interno, tudo o que não estiver previsto pelo presente decreto e for necessário ao bom andamento dos trabalhos escolares, submettendo o referido Regimento á aprovação do Conselho Superior do Ensino antes de entrar em execução, e bem assim todas as vezes que for alterado ou transformado (BRASIL, 1915).

Percebemos que a legislação nacional permitia uma certa autonomia à escola na elaboração dos regimentos, contrapondo a ideia de regimento único para todos os estabelecimentos de ensino, adotado pelo governo paranaense neste período, como afirmaram Wolf e Carvalho (2008). É preciso verificar para tal afirmação o período e o

lugar, pois as constantes mudanças na legislação dificultam esse entendimento. Além disso, “a lei, em sua dinâmica e contradições, objetiva a própria dinâmica das relações sociais” (FARIA FILHO, 1998, p. 113), o que também deve ser levado em conta na análise desses documentos e normas.

No caso específico do regimento de 1917, que antecedeu ao de 1953, o mesmo encontra-se em sua totalidade no corpo do Decreto Estadual nº 675, de 28 de setembro de 1917, que estabelece o seguinte:

O presidente do Estado do Paraná, usando da autorização contida no art. 1º da Lei n. 1695, de 26 de Março do corrente anno, manda adoptar no Gymnasio Paranaense o Regimento Interno que com este baixa, assignado pelo Secretario d'Estado dos Negocios do Interior, Justiça e Instrucção Publica (PARANÁ, 1917, p. 404).

Observamos que este decreto regulamentou as atividades do então Gymnasio Paranaense durante quase quatro décadas, até a aprovação do próximo regimento, do ano de 1953, no já denominado Colégio Estadual do Paraná.

Apesar de não estar dentro do período que analisamos neste trabalho, os regimentos de 1953 e de 1955, que antecedem à LDB de 1961, podem nos servir como parâmetros para observar mudanças e permanências nestes documentos quanto à percepção de direitos e deveres dos estudantes do CEP nas duas décadas seguintes.

As leis nacionais e paranaense que abordamos no Capítulo 1 tratam de direitos e deveres mais amplos, não considerando elementos disciplinares ou cotidianos. Neste sentido, para compreender os direitos e deveres dos estudantes do CEP, que serão objeto do quarto capítulo, é necessário recorrermos ao documento responsável pelas normas da escola: o regimento escolar. É também na elaboração destas normas que podemos observar uma relativa autonomia da escola, já que inspirações didáticas, disciplinares ou pedagógicas podem estar “supostas ou explícitas na legislação escolar” (FARIA FILHO, 1998, p. 114).

3.1 NORMAS E REGIMENTOS ESCOLARES PÓS-LBD

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visando assegurar a unidade brasileira, estabeleceu objetivos gerais e comuns da educação a serem alcançados em todo o território pátrio. O Sistema Estadual de Ensino introduziu objetivos particulares, desejáveis para a formação sócio-cultural do Paraná. O processo agora deve completar-se pela apuração complementar de objetivos peculiares a cada escola, condizentes com o meio em que está inserida e compatível com a vocação e com as aspirações de sua comunidade (PARANÁ, 1968, p. 10).

Entre a proposta de democratização do ensino, na qual se baseou a lei nacional de 1961 e a perspectiva desenvolvimentista, que influenciou a lei paranaense de 1964 e a lei nacional de 1971, estas relações podem ter refletido nas normas internas, já que as finalidades da educação foram apresentadas de formas diferenciadas em cada momento de promulgação das leis.

A lei nacional 4.024 de 1961 e a lei paranaense 4.978 de 1964 apresentam sua fundamentação nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo seus dois primeiros capítulos destinados às finalidades da educação e ao direito à educação. Cabe lembrar que como a lei 5.692 só reformava a LDB de 1961, pode-se entender que as finalidades anteriores estão mantidas, reformando-se somente o que consta na nova lei a partir da década de 1970.

Já a lei 5.692 de 1971, desde seu primeiro artigo, se voltou à normatização do ensino, na qual os conceitos e finalidades deram lugar ao desenvolvimento das potencialidades do estudante, como a autorrealização, a qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania. Esta, por sua vez, aparece em meio a um contexto contraditório se levarmos em conta que estamos tratando de um período de ditadura, porém, segundo Carvalho (2002, p. 172),

A avaliação dos governos militares, sob o ponto de vista da cidadania, tem, assim, que levar em conta a manutenção do direito do voto combinada com o esvaziamento de seu sentido e a expansão dos direitos sociais em momento de restrição de direitos civis e políticos.

Levando em conta cada lei e relacionando-as com a fala do CEE na abertura deste tópico, devemos considerar que nas décadas de 1960 e 1970 as legislações nacional e estadual direcionavam as finalidades e traziam a necessidade da organização desses documentos. Já o regimento em si era um documento “disciplinador”, que organizava o funcionamento da escola, mas que, mesmo seguindo uma orientação estadual, deveria considerar a realidade na qual a escola estava inserida.

Quanto aos órgãos responsáveis por orientar a aplicação da lei nas instituições de ensino, estes são criados na lei 4.024/1961. No que diz respeito ao tema deste trabalho, tornaram-se as esferas responsáveis pela elaboração dos regimentos, que eram os órgãos reguladores e normatizadores. São eles: os Conselhos Federal e Estaduais de Educação. Eram competências desses:

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete: [...]

e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70; [...]

h) elaborar seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República; [...]

l) promover e divulgar estudos sobre os sistemas estaduais de ensino;

m) adotar ou propor modificações e medidas que visem à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino; [...]

o) emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe sejam submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura;

p) manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação;

q) analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

Art. 10. Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna (BRASIL, 1961).

A constituição em si dos regimentos escolares foi tratada no artigo 43 da LDB, que estabelece que esses documentos seriam normatizados pelos Conselhos Estaduais de Educação. O artigo trazia que “cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos, e o seu regime administrativo, disciplinar e didático” (BRASIL, 1961). Mesmo que a abordagem em relação aos regimentos escolares não seja tão expressiva, a LDB de 1961 nos demonstrou que esses documentos deveriam permanecer regulando as ações das escolas.

Bulotas aponta que “a Lei 4.024/61 foi vista durante o período de sua vigência, de certa forma, como uma oportunidade de organizar o sistema de ensino a fim de buscar um desenvolvimento educacional no país” (2017, p. 61). Os Conselhos Federal e Estaduais de Educação foram instituídos como órgãos encarregados por essa organização, além de fiscalizar as normas escolares, sendo os responsáveis pela aprovação dos regimentos escolares dos estabelecimentos de ensino.

Com base no que vemos na Lei de 1961, é possível compreender que, no caso das escolas estaduais do Paraná, estas seguiam as determinações do Conselho Estadual de Educação. Conforme já visto no capítulo anterior, com o ordenamento da Lei 4.024/61, foi criado o Conselho Estadual de Educação (CEE), pela Lei Estadual nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964, durante o governo de Ney Braga. Nesta lei, na Seção II – Do Conselho Estadual de Educação, consta em seu Artigo 74 que, dentre suas competências está “a) aprovar os currículos e os regimentos ou estatutos dos estabelecimentos de ensino médio sujeitos à legislação estadual” (PARANÁ, 1964).

Sobre a elaboração, organização ou modelo para os regimentos escolares, a lei 4.978 traz em seu Artigo 37:

§ 3º – Como parte integrante do ato de criação figurará o estatuto ou regulamento da instituição, do qual deverão constar, pelo menos os seguintes elementos:

- a) a denominação e a sede do estabelecimento;
- b) o grau, ou graus, de ensino a ser ministrado, inclusive a ciclos e ramos, e a constituição de seus cursos;
- c) a forma de administração;
- d) a forma de escolha do diretor e do pessoal docente e o nível mínimo das remunerações;
- e) os recursos de toda natureza previstos para a manutenção do estabelecimento.

(PARANÁ, 1964)

Mesmo sendo um documento obrigatório, esta prescrição da lei demonstra a relativa autonomia que a escola tinha para a elaboração de seus regimentos e a linha para a elaboração do documento, com um formato mais administrativo do que disciplinar e pedagógico, dependendo da escola, de seu uso e de sua aplicação. O regimento poderia passar a ser puramente formal e burocrático, elaborado para cumprimento legal.

Desde a promulgação da lei de 1964, cabe ao CEE estabelecer as normas que regulamentam o Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. Na Resolução nº 1/65 do CEE, que trouxe o *Regimento do Conselho Estadual de Educação*, consta no artigo 6º, parágrafo XXIII, que dentre suas competências estava “aprovar os currículos e os regimentos ou estatutos dos estabelecimentos de ensino médio sujeitos à legislação estadual” (PARANÁ, 1965, p. 20).

Sobre o processo de elaboração e implementação do regimento escolar, o Conselho Estadual do Paraná coloca que

A dinâmica natural da escola cria e criará, ano por ano, mormente no período dos ensaios, gradativos, prudentes e responsáveis, do exercício da plena autoridade, novos e renovados recursos de acesso aos objetivos. A experiência, a meditação, a ciência, a benfeitoria insaciada do educador incorporarão ao regimento sempre novos instrumentos educacionais. Assim é que o regimento, os currículos, os cursos, o regime didático, disciplinar e administrativo, sofrem, continuamente, hábil e prudente revitalização, obra da capacidade e responsabilidade do educador e do administrador (PARANÁ, 1968, p. 6).

Para organizar a elaboração desses documentos, no ano de 1968 o CEE ofereceu alguns materiais de apoio nos quais orientava uma reestruturação baseada na realidade escolar e que deveria se voltar para a apreciação até o final deste mesmo ano. Por meio de uma carta, a “Comissão especial para estudos dos regimentos das escolas de ensino

médio do Estado do Paraná”⁴¹ encaminha aos estabelecimentos de ensino os regimentos examinados por ela, e coloca que

Embora algumas escolas oferecessem, auspiciosamente, uma nova posição educacional, libertadora, criadora e singular, lamentavelmente tal posição representa rara e honrosa exceção. Predominam, claramente, os regimentos iguais entre si, na estrutura e na forma, aliás, adotados assim padronizadamente no regime da centralização do ensino. Assemelhando-se a uma consolidação das leis vigentes em Educação, não refletem problemas ou diferenciação regional nem a criatividade peculiar da escola, nem tão pouco a esperada libertação dos esquemas prontos, estranhos, inadequados e, por isso, inócuos (PARANÁ, 1968, p. 6).

Essa cópia ou troca de regimentos entre as escolas se configurava como uma preocupação do CEE frente ao relato da realidade escolar nestes documentos. Para os membros do Conselho, as perspectivas educacionais de cada estabelecimento de ensino deveriam estar descritas. Na tentativa de auxiliar as escolas para a elaboração dos regimentos, foram apresentados diversos textos que poderiam servir de subsídios, em publicação intitulada *Apêndice: Estudos de áreas regimentais*⁴², elaborado por uma “Comissão especial para estudos dos regimentos das escolas do ensino médio do Estado do Paraná”.

Ao se dirigir aos diretores e professores sobre este material de estudo, a introdução do *Apêndice* nos dá uma clara ideia do que se pretendia no que diz respeito aos regimentos escolares:

Longe de buscar no regimento um instrumento formal ou legal, escudo, quiçá, da vida administrativa da Escola, êste Conselho procurou descortinar nêle toda uma nova dinâmica educacional, reflexo da autoridade e responsabilidade imanescentes à Escola, garantidas e estimuladas por lei, criadoras de suas próprias metas, como de seus instrumentos de acesso às mesmas metas, na afirmação singular dos seus direitos de “disponem em regimento ou estatutos sobre a sua organização, a constituição dos seus cursos e o seu regime administrativo, disciplinar e didático” (PARANÁ, 1968, p. 5).

No conjunto de textos que encontramos no *Apêndice*, constam os seguintes títulos:

– Considerações sobre o aspecto administrativo da elaboração de regimentos de estabelecimentos oficiais de ensino de grau médio, de autoria do Conselheiro Véspero Mendes⁴³ (1968).

⁴¹ Presidia o Conselho Estadual de Educação no ano de 1968: Haroldo Souto Carvalhido; presidia a Comissão Especial de Regimentos: Otávio Mazziotti; eram membros da Comissão Especial de Regimentos: Alda Aracy Moeller, Antonio José França Satyro, Aristeu Costa Pinto, Cecília Maria Westphalen, Eny Caldeira, Haroldo Souto Carvalhido, Osvaldo Arns, Sarah Sartori e Véspero Mendes.

⁴² Documento encontrado na **Revista Critería**, s/n, junho de 1968, publicada pelo CEE.

⁴³ Conselheiro de Educação do Paraná em 1968; foi Diretor do Administrativo e Financeiro do

- Da filosofia e validação dos objetivos educacionais nos regimentos das escolas de nível médio, de autoria da Conselheira Eny Caldeira⁴⁴ (1968).
- A metodologia nos regimentos, de autoria da Conselheira Sarah Sartori⁴⁵ (1968).
- O professor no regimento da escola média, de autoria da Conselheira Cecília Maria Westphalen⁴⁶ (1968).
- Avaliação do rendimento escolar, de autoria da Conselheira Alda Aracy Moeller⁴⁷ (1968).
- Atividades escolares especiais, do Conselheiro Osvaldo Arns⁴⁸ (1968).
- Disciplina, do Conselheiro Osvaldo Arns (1968).

Não pretendemos nesta pesquisa averiguar se os regimentos escolares do CEP foram copiados por outras escolas (o que seria esperado, por ser uma instituição de ensino modelar naquele período) ou também se eram cópias de outros estabelecimentos escolares (provavelmente até os da década de 1950 eram ao menos inspirados, por exemplo, nos do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro). Porém, a orientação do Conselho era destinada a todos os estabelecimentos de ensino paranaenses, e estes deveriam levar em conta suas particularidades quando da elaboração do documento, conforme percebido no primeiro texto do *Apêndice, Considerações sobre o aspecto administrativo da elaboração de regimentos de estabelecimentos oficiais de ensino de grau médio*, escrito pelo Conselheiro Véspero Mendes.

Um regimento deverá conter matérias que sejam da exclusiva responsabilidade dos responsáveis pelo estabelecimento, expressando em termos claros quais são os seus objetivos, quais os responsáveis pelo planejamento, pela organização, pela coordenação e pelo controle (PARANÁ, 1968, p. 10).

Departamento de Estradas e Rodagens em 1961; Professor da Escola de Engenharia da Universidade Federal do Paraná; Secretário de Educação do Paraná entre os anos de 1964 e 1965, durante o governo Ney Braga (1961-1965); foi também Secretário de Estado do Planejamento e Secretário da Administração e da Previdência entre as décadas de 1970 e 1980.

⁴⁴ Entre os anos de 1952 e 1954, foi Diretora do Instituto de Educação do Paraná; fez parte do grupo de pesquisadores do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (INEP) de 1956 até 1960; foi membro do Conselho Estadual de Educação entre 1965 e 1970 e professora da Universidade Federal do Paraná, entre as décadas de 1960 e 1990.

⁴⁵ Foi professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC) e da Universidade Federal do Paraná, lecionando disciplinas pedagógicas; foi conselheira titular e assistente administrativa da presidência do CEE entre as décadas de 1960 e 1980.

⁴⁶ Conselheira do CEE; foi professora do Colégio Estadual do Paraná na década de 1950; foi professora da Universidade Federal do Paraná a partir da década de 1950, assumindo papel de liderança na universidade entre as décadas de 1970 e 1980, tendo entre suas atribuições a criação do curso de mestrado em História; auxiliou na consolidação da Associação Nacional de História (ANPUH), na década de 1960.

⁴⁷ Conselheira do CEE; foi professora da Universidade Federal do Paraná entre as décadas de 1950 e 1980; Geógrafa associada ao Instituto Histórico e Geográfico do Paraná.

⁴⁸ Conselheiro do CEE; foi professor do Colégio Estadual do Paraná e da Universidade Federal do Paraná; Reitor da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Paraná; Diretor da Faculdade de Letras e Artes de Curitiba.

Tratando especificamente do aspecto administrativo, o Conselheiro Véspero Mendes (PARANÁ, 1968, p. 14) recomenda três passos: definição dos objetivos da escola; seleção da estratégia da ação (organização); definição clara de responsabilidades e de autoridade de cada setor de organização interna. No que diz respeito especificamente à organização da escola, cabe esclarecermos sobre os setores da organização que serão verificados nestes documentos, em outros momentos desta pesquisa. No Quadro 2 abaixo descrevemos a classificação dos órgãos desses setores.

QUADRO 2 – CLASSIFICAÇÃO DOS ÓRGÃOS E SETORES DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.

SETORES DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	
Órgãos de alta direção e assessoramento	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Congregações; ➤ Conselhos departamentais; ➤ Direção geral; ➤ Assessorias ou assistências; ➤ Entre outros.
Órgãos-meios (auxiliares)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diretorias auxiliares; ➤ Coordenadorias administrativas; ➤ Secretaria geral; ➤ Secretarias auxiliares; ➤ Tesourarias; ➤ Bibliotecas; ➤ Portarias; ➤ Cantinas; ➤ Cooperativas; ➤ Entre outros.
Órgãos-fins	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Departamentos ou divisões didáticos; ➤ Coordenadorias didáticas; ➤ Gabinetes de orientação educativa; ➤ Oficinas; ➤ Escritórios-modêlo; ➤ Laboratórios; ➤ Disciplinas isoladas; ➤ Entre outros.
Órgãos cooperadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Associação de pais e professores; ➤ Grêmios Estudantis; ➤ Clubes; ➤ Entre outros.

FONTE: Mendes (in: PARANÁ, 1968, p. 14-15).

A partir dessa organização se desenhava o organograma da escola, ou seja, sua estrutura, e esta deveria estar ligada aos objetivos de cada estabelecimento de ensino. Para o CEE (1968), a alta direção ditava a política geral, os órgãos-meios a executavam, os órgãos-fins realizavam diretamente suas finalidades e os órgãos cooperadores somavam junto às ações desenvolvidas. As atribuições e competências a partir dessa esquematização eram necessárias para metodizar o regimento e identificar o papel de cada um no desenvolvimento do trabalho escolar.

O segundo texto do *Apêndice, Da filosofia e validação dos objetivos educacionais nos regimentos das escolas de nível médio*, da Conselheira Eny Caldeira, trata de dois pontos interessantes à nossa análise: as finalidades da educação e a autonomia da escola.

Quanto à autonomia, a autora justifica que a LDB previa a elaboração do regimento pela escola, e que essa autonomia abria uma reflexão sobre uma educação pautada na liberdade e na autoridade da cada instituição de ensino.

Trata-se efetivamente de uma tomada de posição dos educadores para a garantia de um dos pontos básicos da filosofia educacional que inspira a Lei de Diretrizes e Bases e que consiste, precisamente, nesse princípio, o da autonomia, ou seja, o poder que é conferido à escola de se organizar e dirigir suas atividades. Eis precisamente a razão pela qual a citada Lei reservou um artigo especial à autoridade da escola em organizar seu regimento, em dar flexibilidade à regulamentação inerente à organização e ao funcionamento de seu trabalho (PARANÁ, 1968, p. 21-22).

Na visão da conselheira, era como se agora a escola finalmente conseguisse demonstrar a filosofia de seu trabalho. As finalidades da educação que partiam da LDB, de uma certa forma, inspiravam a escola, porém cada estabelecimento de ensino definia suas próprias finalidades a partir de suas particularidades.

Não creio ter sido a Lei de Diretrizes e Bases mais inspiradora do que quando oferece à escola média a oportunidade de organizar um documento de alforria e, ainda mais, quando concede aos educadores a dádiva de se tornarem os artífices dessa liberdade. Compreende-se, assim, entre as finalidades do Conselho Estadual de Educação do Paraná aquela de dar, pela aprovação dos regimentos escolares, um caráter operacional, um crédito à escola de nível médio, pela singular tarefa de repensar suas estruturas, suas práticas, de diversificar-se, de organizar seu regime de vida e de seu trabalho com amplas possibilidades de renovação interna, de expressar qualidades de liderança, de enriquecer-se dos resultados da ciência e da cultura, de atualizar-se, também apoiar-se em compromissos legais perante a sociedade, e contribuir pela singularidade de seus objetivos, de sua filosofia para o fortalecimento e a integração de ideais democráticos nacionais (PARANÁ, 1968, p. 22).

Desta forma, com autonomia a equipe escolar deveria inspirar-se nas finalidades e nos princípios da LDB, transformando-os em ações no cotidiano escolar, levando em conta sua criatividade, suas responsabilidades, suas iniciativas e singularidades. Essa visão de Caldeira, de acordo com Silva (2008), se expressa a partir de suas ações voltadas para a educação, onde

Eny Caldeira, durante o curso de suas atividades de modernização, pretendeu atribuir condição de cientificidade à área da Educação, a fim de alcançar um *status* mais respeitável em relação aos outros saberes disciplinares [...] A

educadora passou cerca de quatro décadas divulgando uma psicologia que ganhou força como ciência explicativa e validadora das práticas educativas, além de participar da mudança do tipo de psicologia empregado no ensino Docente [...] Caldeira, enquanto intelectual mediadora e regional, foi, ao mesmo tempo, constituída e constituidora desse campo educacional em construção, podendo ser considerada uma figura de transição entre diferentes modelos de formação e pesquisa docente, no que concerne ao uso da psicologia aplicada à educação (SILVA, 2008, p. 27-28).

Ao mesmo tempo em que salientava a autonomia da escola, a conselheira dispõe de várias determinações que validam a filosofia e os objetivos propostos pelo CEE. As forças sociais e os conhecimentos organizados sobre a comunidade escolar influenciavam nas metas educacionais, e isso colocava a escola em trabalho permanente se quisesse solucionar os problemas que surgissem no cotidiano ou adquirir novos conhecimentos.

O terceiro texto do *Apêndice, A metodologia nos regimentos*, da conselheira Sarah Sartori, tratava da importância do planejamento e da inserção da metodologia da instituição no regimento, já que este “deve, antes de tudo, deixar transparecer a filosofia da escola” (PARANÁ, 1968, p. 35). Saber aonde se queria chegar e o que se pretendia para o aluno, segundo a autora, era fundamental. Para isso, propõe como método: reuniões semanais; reestruturação do regimento, do currículo e de outras atividades; a efetivação da escola como um centro formativo e modificações nas disciplinas.

O quarto texto do *Apêndice, O professor no regimento da escola média*, da conselheira Cecília Maria Westphalen, tratava da importância do professor como agente ativo no processo e progresso educacional e a forma como esse profissional aparecia nos regimentos, muitas vezes colocado como mero funcionário que cumpria ordens e tarefas, ou até mesmo de forma omissa. Para a autora, o regimento possibilitava a reflexão sobre a realidade da escola e o encontro com seus objetivos e o professor fazia parte desse processo, devendo estar presente no regimento “como o agente dinamizador do progresso” (PARANÁ, 1968, p. 44).

Em outras palavras, os professores não poderiam ser vistos apenas como os “profissionais que, bem ou mal, seguiam as orientações do estado ou dos manuais existentes” (BELLO, 2013, p. 13), sendo essa omissão ou aceitação do professor justificada pelo caráter vocacional da profissão, estando permanentemente em uma “missão sagrada, referindo-se a eles como mestres ou sacerdotes e a elas como mães que se doavam inteiramente ao trabalho, abordando o desempenho na profissão como vocação [...]” (BELLO, 2013, p. 13).

O quinto texto, *Avaliação do rendimento escolar*, da conselheira Alda Aracy Moeller, ao contrário do que se percebia nos documentos normativos analisados pelo CEE, defende que a avaliação do rendimento escolar deveria ser uma das bases na estrutura dos regimentos. Cabe aqui relacionar alguns pontos conclusivos da autora que nos remetem aos direitos e deveres dos estudantes quando tratamos da avaliação:

- I - A avaliação na escola secundária, renovada, é um elemento do sistema didático e, como tal, é um meio de diagnosticar para curar [...];
- II - A avaliação deve ter um ponto de partida, o conhecimento do educando, conhecimento este que deve nortear a ação didática do professor, considerando-se as diferenças individuais;
- III - A avaliação deve, sempre que possível, ser resultado de vários elementos:
 - a) Avaliação pelo professor.
 - b) Avaliação pelo aluno, auto-avaliação individual ou em grupo, oral ou escrita.
 - c) Avaliação pelo Conselho de Classe (PARANÁ, 1968, p. 50).

Esses pontos nos levam a pensar na forma como o aluno era percebido nos regimentos escolares, pois, na visão de Moeller, a avaliação e o rendimento do aluno poderiam até ser constituídos pela escola como dever do estudante, mas antes de tudo eram um direito, e o campo do dever também se direcionava aos professores. Vários instrumentos de avaliações deveriam ser proporcionados pelos professores e a avaliação do aluno deveria servir de base para a autoavaliação do professor.

Por fim, os dois últimos textos foram escritos pelo conselheiro Osvaldo Arns. O primeiro deles, *Atividades escolares especiais*, tratava da falta desse tema nos regimentos escolares e coloca a biblioteca como uma das principais unidades operativas que possibilitam essas atividades especiais. Nesta parte, o autor faz a seguinte referência ao CEP, sobre esse tema:

Indo à observação prática da escola, em que leciono, o Colégio Estadual do Paraná que, aliás, possui razoável biblioteca, como me desvanece quando, ao tilintar da campainha, grande número de alunos deixa a biblioteca, onde se mantiveram durante uma hora ou mais, e se dirigem à sala de aula! Faltas de professores, horário de aulas descontínuo, busca espontânea de material bibliográfico, orientação do mestre, pesquisa de motu próprio ou orientada, organização de matéria escolar, enfim, deleite próprio ou tarefa, as mais variadas motivações determinam a permanência na biblioteca (PARANÁ, 1968, p. 57).

Arns acreditava que a biblioteca, ao mesmo tempo em que servia a escola, auxiliava nos objetivos dela. Ela poderia apoiar o desenvolvimento do estudante, na medida em que fosse tomada como um laboratório de investigação, pois as pesquisas na biblioteca “colaboram com a ação educativa tanto das disciplinas escolares, obrigatórias e

instituídas pelo Currículo Nacional, ou promovam maiores oportunidades sociais e culturais para os alunos” (LIMA, 2008, p. 36).

No segundo texto desse conselheiro e último do *Apêndice, Disciplina*, Arns tratava da conduta individual do aluno e de sua capacidade de aceitar regras. O conselheiro estimulava a escola a repensar a forma como tratava a disciplina e a indisciplina no regimento, não partindo de uma visão apenas negativa e punitiva, mas sim encorajando os estudos, renovando os métodos e técnicas, descobrindo valores, renovando os interesses dos estudantes. Isso se fazia necessário, na visão dele, devido ao fato de que

A disciplina é matéria regimental de grande expressão para a realidade pedagógica, assinalada garantia da ambiência escolar, escudo de segurança da administração, do mestre e do aluno.

Contudo, em excepcionais casos apenas, a mesma disciplina foi tratada de maneira atual, pedagógica, senão quando ainda se ressentia do tom de subalternidade superada, residual, presente em tópicos dos regimentos, ora no relativo ao corpo docente, ora ao corpo discente. Têrmos drásticos, fórmulas irrecorríveis, medidas extremas sem precauções, sem a prudente prevenção, nem a indicação das responsabilidades, por vezes.

Incidentes cotidianos, como o do retardamento à aula e a consequente exclusão da assistência à mesma são de discutível senso de justiça e justeza, em têrmos de generalização.

Acidentalmente, examinamos um Regimento, em que se prevêm cinco penalidades para o aluno, dentre as quais a terceira é de suspensão das atividades escolares até oito dias, penalidade imposta sem a previsão da necessária verificação da culpabilidade, prevista apenas para as penalidades arroladas sob os n.ºs quatro e cinco.

Sem outro comentário, a fórmula negativa é danosa (PARANÁ, 1968, p. 71).

Porém, para além do que constava no regimento escolar, no cotidiano escolar nem sempre a indisciplina era tratada desta forma punitiva, como Arns coloca acima. Em sua pesquisa, Silva (2008) traz relato de um ex-diretor do CEP neste período sobre uma ocorrência de indisciplina dos alunos e sua conduta frente ao ocorrido, tomando a frente em uma situação que normalmente seria atendida pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE)⁴⁹ do colégio:

Com tom de orgulho, o ex-diretor lembra do fato como algo exemplar de uma administração acima de confusões de alunos. Apesar de apoiar o trabalho do SOE e considerá-lo muito importante, uma disputa de poder parece evidenciar-se. Ao mesmo tempo em que o SOE seria o órgão responsável por ter contato com os alunos, já que “o diretor geral ficava mais nas atividades gerais de conselhos”, ele tomou a frente da situação e contrariou a decisão dos orientadores educacionais, que poderiam pensar “em uma punição”, mas ele viu a situação “sob outro aspecto”. Aspecto esse mais equilibrado e sensato? Mais disciplinador e sem punições? (SILVA, 2008, p. 63).

⁴⁹ De acordo com Silva (2008), no plano diretor do início da década de 1970 do CEP, o SOE é apresentado como um serviço de apoio ao estudante, com a intenção de ajustar comportamentos e apoiá-lo.

Mesmo com esse contraponto em relação à indisciplina, o texto do conselheiro Arns nos fez refletir sobre a forma como o CEE percebia direitos e deveres dos alunos, até mesmo pelo contexto político do momento. As punições dariam lugar ao incentivo, sendo que o aluno ocupava um lugar diferenciado na educação e seu desenvolvimento e sua aprendizagem seriam os principais objetivos educacionais. O personagem central podia ser representado pelo professor, que se mantinha importante no processo educativo, mas seu trabalho se desenvolvia em prol dos objetivos da escola, que deveriam ser pensados visando ao sucesso escolar do aluno.

E são esses textos que embasam a construção dos regimentos ao final da década de 1960, no Paraná. Após a análise do *Apêndice* e feitas as alterações, as escolas deveriam encaminhar seus respectivos regimentos, refeitos, para apreciação e aprovação do CEE.

Assim sendo, todos os regimentos das escolas, reestruturados ou então enriquecidos, aperfeiçoados, espelho legítimo duma específica realidade escolar, deverão retornar à apreciação deste Conselho até o final do segundo semestre do corrente ano (PARANÁ, 1968, p. 7).

As orientações trazidas no *Apêndice* foram utilizadas pelo Sistema Educacional de Ensino até o ano de 1971, quando da implementação da Lei 5.692. Esta, comparada à lei 4.024/1961, trouxe uma regulamentação mais efetiva no que diz respeito aos regimentos escolares. Com base nesta Lei, a Comissão de Legislação e Normas fez as considerações sobre as normas gerais para a elaboração de regimentos de estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus ao Conselho Estadual de Educação do Paraná, que podem ser apreciadas na Deliberação 27/72, seguida da Indicação 03/72. Nesta segunda, a Comissão traz as seguintes considerações:

1. O Regimento, na acepção da Lei, é o conjunto das normas que regem o funcionamento e os serviços do estabelecimento de ensino; a base etimológica do termo é *regimen* – “ação de conduta, governo, administração, leme, cetro, guia”. [...] É de tal importância a existência do regimento, que o legislador da Lei 5.692 dele cuida *ab initio*. Se na L.D.B. o tratamento da matéria era diluído, inclusive indeciso na técnica – [...] “Cada estabelecimento de ensino médio disporá em regimento ou estatutos sobre a sua organização...” (cf. art.43), já agora há rigor, pois que “a organização administrativa didática e disciplinar [...] será regulada no [...] regimento [...], “montado segundo normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação”. (PARANÁ, 1972a, p. 231).

Na sequência, a Comissão de Legislação e Normas, ainda na Indicação 03/72, enfatizou a dificuldade da elaboração dos regimentos escolares pelas instituições de

ensino, visto que a maioria das escolas que enviaram seus regimentos não obteve aprovação. “De cerca de 150 projetos, uns 20 somente lograram a anelada aprovação, quase todos, porém, exibindo deficiências de doutrinas e de técnica” (PARANÁ, 1972a, p. 232). Isso resultava da uniformização dos regimentos, pois as escolas seguiam os regimentos aprovados, mesmo que distantes de sua realidade escolar. “Vigieria aí a tese de que melhor com regimento alheio do que nenhum regimento” (PARANÁ, 1972a, p. 232).

A Indicação 03/72 fazia considerações sobre as normas gerais a serem observadas na elaboração dos regimentos escolares para os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus, fixadas na Deliberação 27/72. Foi essa deliberação que norteou as normas regimentais na década de 1970, o que tornou necessária uma abordagem mais detalhada da mesma.

No artigo 1º, a deliberação estabelecia que a organização administrativa, didática e disciplinar da escola deveria ser previamente aprovada pelo órgão próprio da Secretaria de Educação. Em seu artigo 2º, a deliberação tratava do formato e organização do regimento, tendo a seguinte estrutura:

Art.2º - O Regimento terá a forma decorrente de tradição legislativa nacional, assim:

I - Conterá um preâmbulo, no qual figuram, pelo menos, duas ordens de informação: a) sucinta descrição da comunidade a que o estabelecimento serve, com ênfase nas condições educativas em geral e nas econômicas, estas com vistas às potencialidades do mercado de trabalho; b) histórico do estabelecimento, com indicação precisa dos atos do Governo, permissíveis do respectivo funcionamento.

II - Será desenvolvido por títulos, capítulos, seções, artigos e parágrafos, conforme o caso.

III - Será ordenado seguindo a seguinte organicidade: a) órgão da alta direção; b) órgãos do meio; c) órgãos-fins; e órgãos cooperadores.

Parágrafo único - A organicidade é flexível, tendo em vista as peculiaridades do estabelecimento, as suas possibilidades concretas, as suas reais necessidades, e ao seu contexto como personalidade no mundo jurídico e administrativo (PARANÁ, 1972b, p.229).

Observamos que, no preâmbulo, a escrita deveria ser individual, de cada escola, pois trata da realidade de cada instituição, de seus educandos e suas necessidades econômicas, pensando no ensino profissional e no mercado de trabalho. O histórico do estabelecimento de ensino também deveria ter uma escrita própria, particular. Leva-se em conta no item o *lugar* onde a escola estava inserida, mas também a forma como quem estava inserido nela a via, se percebia, escrevia ou lia esses documentos, tornando essa primeira parte do regimento sujeita a diversas disputas de representações.

No conjunto de ações do ano de 1972, além de tentar auxiliar na elaboração dos regimentos escolares, o Conselho Estadual de Educação também emitiu o Parecer nº 108/72, após o estudo do Parecer 352/72 do Conselho Federal de Educação (CFE), no qual considerava necessária a organização do regimento por títulos e capítulos, os aspectos da transferência e da adaptação dos alunos, concordando com o Conselho Federal sobre a necessidade de que cada escola assumisse a sua própria identidade, suas características singulares, mas que ao mesmo tempo velasse por alguns aspectos que assecurassem a unidade nacional.

Quanto ao prazo para a reorganização dos regimentos, o Artigo 3º da deliberação 27/72 determinou que os estabelecimentos que ofertavam os 1º e 2º graus deveriam adaptar seus regimentos dentro de dois anos após a vigência do Plano Estadual de Implantação da Lei 5.692/71. Isso nos mostra que dentre as influências da legislação federal dos regimentos escolares estavam os prazos para a reorganização desses documentos por parte dos estabelecimentos de ensino.

Porém, mesmo fixando as normas gerais de orientação, as escolas continuaram encontrando dificuldades na elaboração dos regimentos próprios. De acordo com o CEE (PARANÁ, 1974, p. 345), das 120 propostas de regimentos apresentadas ao setor responsável por esses documentos no Conselho, apenas 14 haviam sido aprovadas. Desta forma, de acordo com o Parecer 124/74 do CEE⁵⁰, neste mesmo ano a Secretaria da Educação e Cultura (SEEC) elaborou um *Modelo de Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino* para as escolas da Rede Estadual de ensino, com base na Lei 5.692/71:

Art. 70. As administrações dos sistemas de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir para alguns ou todos os estabelecimentos de 1º e 2º graus por elas mantidos um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola.

[...]

Art. 81. Os sistemas de ensino estabelecerão prazos, a contar da aprovação do Plano Estadual referido no artigo 72, dentro dos quais deverão os estabelecimentos de sua jurisdição apresentar os respectivos regimentos adaptados à presente Lei.

Parágrafo único. Nos três primeiros anos de vigência desta Lei, os estabelecimentos oficiais de 1º grau, que não tenham regimento próprio, regularmente aprovado, deverão reger-se por normas expedidas pela administração dos sistemas (BRASIL, 1971).

Embora, nos arquivos pesquisados, não tenhamos encontrado o documento que trouxesse o modelo de 1974 para a elaboração dos regimentos, o Parecer 124/74 do

⁵⁰ Parecer encontrado na revista **Criteria**, nº 19, de 1974.

CEE nos traz alguns indícios sobre ele. O Parecer tratava da relevância do modelo na contribuição da reorganização das escolas, além de suprir possíveis deficiências no setor de legislação escolar. Além disso, constava no parecer que a Secretaria de Educação esperava com o modelo orientar os estabelecimentos de ensino, “apresentando conteúdos em coerência às determinações legais sobre a matéria, e consoante os parâmetros básicos da Reorganização das Escolas de 1º e 2º Graus” (PARANÁ, 1974, p. 344).

De acordo com o CEE, a linha mestra para desenhar um modelo foi o parágrafo único do artigo 2º da Lei 5.692/1971, que orientava de uma forma burocrática as instituições de ensino a elaborar o regimento interno, e este deveria conter a organização escolar como um todo. Em seu texto, a lei trazia:

Art. 2º. O ensino de 1º e 2º graus será ministrado em estabelecimentos criados ou reorganizados sob critérios que assegurem a plena utilização dos recursos materiais e humanos, sem duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento de ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação (BRASIL, 1971).

Constatamos aqui que tanto a SEEC quanto o CEE partiam da Lei 5.692/71 para construir o modelo de regimento, na medida em que levavam em conta a sua importância enquanto documento singular que retratava a organização administrativa, didática e disciplinar, representando “o próprio plano técnico-educativo da unidade respectiva” (PARANÁ, 1974, p. 346).

Outra informação que constava no Parecer 124/74 se voltava ao fato de que a autonomia e a individualidade de cada estabelecimento deveriam ser respeitadas e colocava que o modelo era dividido em duas partes, sendo a primeira sobre a *Estrutura do Regimento Escolar* e a segunda sobre as *Instruções*.

Na primeira parte do modelo, que tratava da estrutura do documento, foi apresentado um esboço de regimento escolar, que abrangia a seção administrativo-pedagógica da escola, tendo as normas legislativas observadas em sua estrutura. A organização didática era apontada no Título II, porém, de acordo com o CEE

[...] havendo que se preservar a flexibilidade didática de cada escola, deixou-se em aberto o Título II: Da Organização Didática, colocando-se, entretanto, na 2ª parte (Instruções), relação dos tópicos que deverão ser abordados com relação à referida faceta da estrutura escolar. Há necessidade de esclarecer, outrossim, que

as escolas poderão inserir novos artigos, de acordo com o que melhor venha a caracterizar o seu funcionamento.

A parte referente às Instruções se propõe a duas finalidades: I - Completar no Regimento algo que se refira particularmente ao estabelecimento. Dessa forma, deve-se procurar no número correspondente das mesmas Instruções o que deveria ser inserido no corpo do Regimento; II - Definir determinadas colocações, como, por exemplo: indicação contém orientações sobre o significado que se dá aos órgãos de alta direção, órgãos-meio, órgãos-fins e órgãos cooperadores (PARANÁ, 1974, p. 155).

Este trecho do parecer que tratava das *Instruções* nos remete ao entendimento de que, mesmo com a estrutura fixa de um modelo para o regimento, além da obrigatoriedade de apreciação e aprovação do CEE sobre esses documentos escolares, cada instituição possuía uma limitada autonomia para a elaboração de algumas partes de suas normas internas, especialmente na sua organização didática. Na sequência do parecer, o CEE permaneceu ressaltando essa autonomia em pontos do regimento que tratavam de questões específicas de cada instituição de ensino.

Nestas condições, que a Secretaria da Educação e Cultura se sinta encorajada, ou talvez mais, a oferecer “Modelo de Regimento Escolar”, não é para espanto ou estranheza; é, antes, uma providência de ordem funcional e objetiva, que leva socorro certo e efetivo às perplexidades dos estabelecimentos de ensino.

O roteiro está muito bem montado, com lógica, partindo do maior para o menor, mas, sobretudo, tem a característica de ser opcional a cada Escola, naqueles pontos que em deva o Estabelecimento possuir caracterizações peculiares à sua comunidade, clientela, finalidades particulares, enfim, aos traços geo-educacionais de sua posição (PARANÁ, 1974, p. 346).

Porém, não houve no Parecer do Conselho nenhuma referência explícita sobre a autonomia administrativa ou disciplinar. Ao contrário, o que percebemos na conclusão do parecer foi a busca de um conjunto de normas ideais aplicadas em toda a rede de ensino na busca da correção de problemas administrativos.

Nessas condições, somos de parecer que este Conselho de Educação se pronuncie favoravelmente ao uso do roteiro, já porque oferece condições de funcionamento, já porque a falta de especialistas no setor do corpo administrativo das escolas obstaculiza a que cada uma se regimente com excelência e propriedade. Ademais, peças como o “Modelo” abrigam normas ideais e, por isso, somente a aplicação delas é que vai ditar o termo justo de campo fático, do que resultarão, fatalmente, as reformulações e corrigendas aperfeiçoativas [*sic*] (PARANÁ, 1974, p. 346).

Esse trecho final do parecer nos trouxe um prisma que não havia sido considerado até então. O regimento, além de normativo e disciplinar, ganhava aqui um caráter formativo. Os profissionais que o CEE tratava aqui eram os administradores, orientadores, inspetores, planejadores, supervisores e os demais especialistas em educação,

especificamente os que trabalhavam com legislação. De acordo com Pereira (1969, p. 32), “há critérios formais (natureza da tarefa desempenhada, vencimentos, disposições legais, etc.) que escalonam essas categorias, estabelecendo as diferenças de *status* entre os indivíduos que as ocupam”.

Todos esses elementos, na visão do Conselho, eram necessários para a composição de uma escola. Podemos observar que ao mesmo tempo que utilizam de uma estratégia, apoiando a Secretaria de Educação no estabelecimento prescritivo de um modelo de regimento, também deixam margem para uma relativa autonomia, em que as escolas, de certa forma, poderiam articular suas táticas, ou mesmo suas estratégias no seu âmbito de atuação.

Um modelo de regimento trazia, de forma geral, o sistema administrativo, didático e disciplinar que uma escola deveria seguir. Ao receber o modelo com a base da estrutura da rede de ensino composta nele, o especialista em educação teria conhecimento do que a Secretaria de Educação considerava ideal, resultando na mesma base de orientação para todas as escolas do Paraná. Estas, dessa forma, partiriam das mesmas normas e finalidades, salvo as questões específicas de cada instituição.

Porém, para podermos analisar esses modelos de regimentos de forma mais efetiva, levando em conta as finalidades da legislação nacional, a autonomia da escola e outros princípios, valores ou determinações neles contidos, era necessário encontrar um desses documentos. No ano seguinte ao parecer, encontramos uma referência sobre um outro modelo de regimento. De acordo com Wolf e Carvalho, em 1975, em virtude do “Plano de Reorganização das Escolas de 1º e 2º Graus da Rede Escolar de Ensino, aprovado pela Resolução nº 307/74, as escolas recebem novo modelo de regimento escolar, seguindo ainda a Deliberação nº 27/72” (2008, p. 17). Assim como o modelo de 1974, nenhum documento que trate desse modelo de 1975 foi encontrado nos arquivos nos quais pesquisamos. Porém, no Centro de Memória do CEP, encontramos a primeira parte das *Normas Gerais para a Elaboração de Regimentos Escolares*, elaboradas pelo Grupo Executor do Projeto (GEP) *Análise de Regimentos Escolares* do Departamento de Ensino de Primeiro Grau, em 1976⁵¹.

Nas considerações gerais do documento consta que seu objetivo era

[...] instrumentalizar os estabelecimentos de ensino do Estado do Paraná para a montagem de seus Regimentos Escolares, considerando que não são poucas as

⁵¹ Outro modelo de regimento só foi elaborado pela Secretaria de Educação em 1981, pela Resolução nº 2.585/81, e tinha como foco as escolas que não possuíam regimentos escolares aprovados. Todas as mudanças posteriores não abrangem nosso período de pesquisa.

dificuldades com que se têm defrontado nossas escolas diante dessa tarefa legislativa (PARANÁ, 1976, p. 1).

No caso de 1976, a Secretaria de Educação e da Cultura (SEEC) não pretendia fornecer um modelo de regimento, mas sim um documento orientador e formativo, conforme disposto pelo CEE no Parecer 124/74. De acordo com o GEP,

Nosso objetivo maior não é fornecer modelos; procuramos sim, auxiliar o pessoal técnico-administrativo de nossas escolas na interpretação da documentação normativa já organizada pelos Conselho Federal e Estadual de Educação, esclarecendo possíveis dúvidas, tentando equacionar prováveis problemas e, talvez, apresentando sugestões que possam, senão facilitar a elaboração do Regimento, ao menos apontar mais um caminho através do qual possa a escola lograr um resultado satisfatório, organizando, com qualidades positivas, o seu diploma regimental (PARANÁ, 1976, p. 1).

O documento que continha as normas gerais era composto de duas partes. De acordo com o GEP,

- A primeira, procura reunir em síntese as instruções de caráter geral indispensáveis ao planejamento do Regimento Escolar: conceitua documento, define sua importância, indica a legislação básica a ser observada e descreve as principais regras que caracterizam a redação técnica, segundo a tradição legislativa;
- A segunda, partindo de uma sugestão de estrutura regimental, procura demonstrar com exemplos qual a significação de cada parte do Regimento e que tipo de conteúdo é indispensável a cada uma destas partes (PARANÁ, 1976, p. 1).

Embora este documento encontrado no Centro de Memória do CEP só contivesse a parte 01, a análise da estrutura do documento em si, que estaria contida na parte 02, poderemos verificar nos próprios regimentos escolares encontrados no colégio, que serão abordados no próximo capítulo. Dessa forma, optamos aqui em analisar a orientação trazida na primeira parte desse documento, o impacto da Lei 5.692/71 percebido nele, suas finalidades e se havia alguma referência sobre direitos e deveres dos alunos.

Esse documento seguia, além do disposto no parágrafo único do artigo 2º da Lei 5.692/71, a Deliberação 27/72 e a Indicação 03/72, todos já citados anteriormente. Porém trazia em sua base outras deliberações, circulares, resoluções, pareceres e decretos, alguns específicos de disciplinas, como, por exemplo, o Decreto 1.044/69 e o Decreto 69.450/71, relacionados à disciplina de Educação Física; ou o Decreto 71.771/73, relacionado à disciplina de Educação Moral e Cívica; ou outros de cunho administrativo, como o Parecer 188/72 do CEE, que disciplina transferência de alunos matriculados nos sistemas a que se referem as leis 4.024/61 e 5.692/71. Porém, o que nos chamou a

atenção é que, mesmo dispondo de *Normas Gerais para a Elaboração de Regimentos Escolares*, estas indicam como documentos de apoio o *Modelo de Regimento Escolar para as Escolas da Rede Estadual de Ensino*, elaborado pela SEEC em 1974 e aprovado pelo CEE por meio do Parecer 124/74, e o *Modelo de Regimento Interno de 1973*, de autoria do professor Roberto Dornas, publicado pelo Sindicato de Estabelecimentos de Ensino Secundário, Primário e Comercial de Minas Gerais, que apresentava a seguinte estrutura:

TÍTULO I - Disposições preliminares
 Capítulo I - Denominação, Sede e Instituição Legal
 Capítulo II - Da Propriedade
 TÍTULO II - Dos Fins e Objetivos
 TÍTULO III - Da Organização Administrativa
 Capítulo I - Da Diretoria
 Capítulo II - Dos Órgãos Colegiados
 Capítulo III - Dos Serviços Administrativos e da Inspeção
 TÍTULO IV - Do Sistema de Orientação
 Capítulo I - Das Finalidades; Da Constituição; Das Atribuições.
 Capítulo II - Dos Serviços de Coordenação e Supervisão
 Capítulo III - Dos Serviços Pedagógicos Complementares
 TÍTULO V - Do Sistema de Assistência Escolar
 Capítulo I - Dos Serviços de Assistência Escolar
 TÍTULO VI - Da Organização Didática
 Capítulo I - Da Estrutura do Ensino
 Capítulo II - Dos Currículos e Programas
 TÍTULO VII - Do Regime Escolar
 Capítulo I - Do Ano Letivo
 Capítulo II - Da Matrícula
 Capítulo III - Da Matrícula por Disciplina, com Dependência e dos Pré-Requisitos
 Capítulo IV - Das Transferências
 Capítulo V - Do Cancelamento da Matrícula
 Capítulo VI - Da Transferência de Turno
 Capítulo VII - Da Frequência
 TÍTULO VIII - Da Avaliação Escolar e sua Utilização Didática
 Capítulo I - Da Verificação do Rendimento Escolar
 Capítulo II - Da Promoção
 Capítulo III - Da Recuperação do Aluno
 Capítulo IV - Das Adaptações
 Título IX - Do Pessoal
 Capítulo I - Do Pessoal Docente
 Capítulo II - Do Pessoal Administrativo
 Capítulo III - Do Pessoal Discente (Seção I - Dos Deveres; Seção II - Dos Direitos)
 TÍTULO X - Das Instituições Discentes e Docentes
 Capítulo I - Categorias, Constituições e Finalidades
 TÍTULO XI - Do Regime Disciplinar da Escola
 Capítulo I - Das Finalidades
 Capítulo II - Das Penalidades
 Capítulo III - Da Competência para Aplicação de Sanções
 TÍTULO XII - Da Contribuição Escolar e Forma de Pagamento
 TÍTULO XIII - Do Registro, Escrituração e Arquivos Escolares
 Capítulo I - Formas e Objetivos
 Capítulo II - Instrumentos de Registro e Escrituração
 Capítulo II - Da Incineração
 Capítulo III - Responsabilidade e Autenticidade
 Capítulo IV - Do Selo Nacional
 TÍTULO XIV - Das Disposições Finais (DORNAS, 1973, p. 7 a 61 - *grifo nosso*).

O autor fazia algumas considerações sobre o modelo proposto para as escolas mineiras, conforme as seguintes observações:

Ao elaborar um modelo de regimento interno, defrontamo-nos, inicialmente, com uma opção a fazer: um regimento rico, repleto de experiências avançadas ou um modelo simples, que servisse apenas de roteiro? Preferimos a segunda hipótese em virtude de a maioria das escolas exigir esta solução e porque as bem equipadas e atualizadas possuem condições humanas e materiais de elaborar um regimento muito peculiar à sua estrutura.

Contudo, não poderíamos deixar de sugerir algumas inovações, de realização prática muito fácil a qualquer tipo de escola, em benefício da obra educacional.

Por outro lado, gostaríamos ainda de sugerir um modelo que, embora estruturando e organizando totalmente a escola, prevendo todas as situações possíveis para evitar dificuldades a cada momento à administração escolar, em razão de omissões de ordem regimental, não se estendesse muito e não fizesse repetições inúteis. Contudo, as aberturas e inovações da Lei 5.692 são tantas e, praticamente, nenhuma vivência se tem dela, que a tarefa tornou-se quase impossível (DORNAS, 1973, p. 1).

A praticidade pensada para o modelo mineiro em forma de roteiro, contemplando a realidade e a necessidade de cada estabelecimento de ensino e o olhar de Dornas para a reforma da LDB em 1972 permitiram o uso do modelo por qualquer instituição de ensino, o que propiciou que o documento pudesse servir de base não apenas para as escolas daquele Estado, mas de outros também, como no caso do Paraná.

Todo esse contexto e referências de apoio para a elaboração do documento paranaense nos levaram a destacar dois pontos na primeira parte das *Normas Gerais para a Elaboração de Regimentos Escolares de 1976*, documento encontrado no CEP, especificamente quando trata dos *Princípios e Regras Técnicas para Elaboração*. Primeiramente quando coloca que o regimento escolar “visto como um todo” (PARANÁ, 1976, p. 6), deveria:

QUADRO 3 – PRINCÍPIOS DO REGIMENTO ESCOLAR

HARMONIZAR-SE	com a filosofia e a política educacional do país;
OBEDECER	à legislação educacional vigente;
EXPRESSAR	a filosofia norteadora da ação da escola;
DESCREVER	todos os aspectos da realidade escolar, estruturados com clareza;
APRESENTAR	flexibilidade suficiente para permitir reformulações e adaptações determinadas por mudanças do ambiente, mas que não seja responsável pela omissão de dispositivos garantidos da legalidade dos trabalhos escolares.

FONTE: PARANÁ (1976, p. 6).

Percebemos que, mesmo sendo um documento normativo da SEED, as referências à legislação educacional maior – no caso, a Lei 5.692/71 e suas finalidades – permanecem no conceito mais amplo de construção do regimento, ou, como era expressado no documento, “visto como um todo”. Ainda neste viés de uma visão mais ampla, a realidade na qual a escola estava inserida deveria estar descrita e clara no regimento, até porque o conhecimento dessa realidade se mostrava necessário a fim de que pudessem pensar a questão didática, por exemplo. O que constava no regimento deveria ir ao encontro dos objetivos da escola e da aprendizagem esperada, na medida em que “uma série de normas prescreve, quase sempre de forma detalhada, como deve ser orientado ou conduzido o processo educativo, a fim de alcançar seus objetivos, socialmente sancionados” (PEREIRA, 1969, p. 32).

A necessidade de as escolas desenvolverem seu regimento a partir da legislação, das finalidades da educação e da política educacional, harmonizando-se com elas, nos remeteu ao contexto político da ditadura civil-militar e econômico-desenvolvimentista, conforme observarmos nas legislações educacionais nacional e paranaense. Se podemos compreender que em todos os períodos em que houve legislação educacional houve cobranças para que as escolas se adequassem às normas, no período da ditadura possivelmente isso foi potencializado, dada a ênfase em controle, racionalização e planejamento, característica deste contexto. Podemos trazer como exemplo algo que é demonstrado por Silva (2008), quando trata do levantamento de dados feito pelo SOE no interior do CEP entre os anos de 1969 e 1970, que dava embasamento para a equipe escolar repensar normas e ações. Segundo a autora,

Dentro de dois anos (1969-1970) o SOE confeccionou 616 gráficos, isso significa criar mais de um gráfico para cada dia letivo, numa tentativa de racionalizar dados, mostrar resultados e organizar o trabalho [...]. Não se pretende ficar surpreso com a quantidade de gráficos confeccionados pelo SOE. Até porque, mais à frente, vê-se que esse tipo de quantificação e registro de dados poderia ser algo exigido pelo próprio contexto de uma educação voltada à técnica e à militarização (SILVA, 2008, p. 46).

Por fim, expressar a filosofia norteadora da ação da escola era algo bem complexo para a equipe que estivesse escrevendo o regimento atingir, se estas pessoas não tivessem conhecimento da realidade da escola, uma equipe de apoio ou um documento norteador.

Verificando os princípios e as regras para elaboração do regimento, a SEEC questionava sobre a dificuldade na escrita dele pelas escolas, o que fazia que uma média

de apenas 10% das propostas apresentadas fossem aprovadas em 1974, o que levou a Secretaria a repensar a forma de orientação para a elaboração desse documento.

O segundo ponto que nos chamou a atenção nessa parte das *Normas Gerais para a Elaboração de Regimentos Escolares* era o que deveria ser evitado na escrita do regimento:

- a transcrição de disposições normativas superiores – que se achem inseridas, por exemplo, na Constituição Federal ou Estadual, nas Leis 4.024/61 ou 5.692/71, na Lei Estadual de Ensino ou na Consolidação das Leis de Trabalho;
- a reprodução de normas constantes de documentos que devam ser aprovados pelos interessados diretos, tais como Estatutos da Entidade Mantenedora, da Associação de Pais e Professores, do Centro Cívico Escolar; Grêmios Estudantis; Clubes e outros órgãos caracterizados como cooperadores, cujos estatutos ou regulamentos deverão ser, na íntegra, incluídos nos anexos;
- o detalhamento de tarefas rotineiras de importância secundária, tais como instruções sobre tipos de uniforme, horários de aula, ordens de serviço para pessoal auxiliar, etc., que por suas características devem constar de manual interno de serviços a ser aprovado pelo próprio diretor do estabelecimento (PARANÁ, 1976, p. 8).

De uma certa forma, o que era descrito acima nos levou a entender que nem sempre a escrita do regimento partia da realidade da escola, pois eram transcritos textos de leis, estatutos ou outros documentos, na tentativa de cumprir protocolo ou preencher alguma parte requisitada em um dos modelos ou nos capítulos obrigatórios. Além disso, a compreensão de realidade ou do cotidiano escolar poderia ser interpretada como relatar o funcionamento das tarefas, o que não era o esperado pelo CEE ou pela SEEC.

O restante das *Normas Gerais* para o ano de 1976 trazia outras orientações sobre a estrutura, a forma do documento e sua montagem técnica. A informação em cada um desses itens era fazer com que o que estava disposto partisse de uma escrita simples e clara, com uma linguagem correta e precisa, com todas as informações necessárias, dividindo o regimento em artigos, que poderiam ser desdobrados em parágrafos, incisos ou alíneas, ordenados em sequência lógica, tendo o organograma da escola como ponto de partida.

Mesmo que os regimentos tivessem que seguir um modelo ou uma orientação, havia clareza de que o que foi prescrito pelos órgãos oficiais não era seguido *ipsis litteris* pelas escolas. Isso se deve ao fato de que em seu interior havia práticas escolares que caminhavam paralelamente às normas, ou às vezes em sua contramão, configurando *táticas* de suas equipes. De acordo com Leite (2012, p. 7),

[...] analisar as práticas escolares numa perspectiva histórica implica buscar apreender indícios dos processos de apropriação e de uso pelos sujeitos que estão

expostos a um conjunto de estratégias impostas pelos órgãos normativos e executivos, e que objetivam uma certa racionalidade e controle sobre as escolas e sobre os que ali exercem suas atividades docentes e discentes. Podemos inferir que as práticas que compõem o universo escolar podem ter origem nos preceitos legais, mas as apropriações e os significados a elas atribuídos são resultantes da interação dos sujeitos que as manipulam nos usos cotidianos.

A análise dessas práticas nos remeteu ao reconhecimento da existência dessas tensões e apropriações, que articulavam *estratégias* no âmbito escolar. Essa análise também foi necessária para entendermos o processo de construção do regimento e percebermos o olhar de quem determinou as normas para sua elaboração. Essas normas, orientações ou modelos, por sua vez, também poder ser percebidas como uma estratégia que o CEE utilizou na tentativa de evitar a cópia dos regimentos de uma escola por outra.

Consideramos que direitos e deveres dos estudantes foram também contemplados nos regimentos escolares e que foram articulados às práticas escolares, mesmo que tenham resultado de orientações e normas muito mais amplas, que partiram das finalidades educacionais estabelecidas nas legislações.

3.1.1 Direitos e deveres dos estudantes paranaenses

[...] não se pode confundir obrigação da escola com dever do aluno. E decreto, seja federal, estadual, não pode alterar lei. A hierarquia é clara: antes a lei, depois o decreto, por fim a portaria (DIÁRIO DO PARANÁ, 16/06/1968, p. 24).

O texto acima, de Fernando Paola⁵², fazia a análise do ato presidencial que revogou os artigos 2º e 3º do decreto 60.841/67, alterando alguns artigos e que, segundo o jornalista, acabava se confrontando com o que estava disposto na LDB. O que nos chamou a atenção nessa matéria foi a fala sobre não confundir a obrigação da escola com o dever do aluno. Poucas referências foram encontradas sobre direitos e deveres dos alunos nos jornais paranaenses pesquisados, mas esta breve fala nos remeteu a duas percepções: primeiro, sobre o olhar que devemos ter sobre os documentos quando analisamos os direitos e deveres em uma determinada instituição de ensino, percebendo o que é papel da escola, o que é papel do aluno e o que diferencia o direito do dever; e segundo, sobre a percepção de *lugar* da escola, do aluno e de cada esfera legal.

No *Apêndice Regimental* de 1968 do CEE no tópico anterior, os conselheiros apontavam que o dever da escola, enquanto instituição administrativa e pedagogicamente organizada, caracterizava o direito do aluno, sua aprendizagem e desenvolvimento. Arns coloca que

⁵² Jornalista; redator do jornal **Diário do Paraná** em 1968, escrevia em uma seção de Direito.

Cada educando, cada homem em sua educação permanente, escolhe o caminho, e quantas vezes até atalhos, e promove a sua ascensão. Vale o acréscimo de que a caminhada em falso, em atalhos pedagogicamente escusos, leva também, e não raro, aos grotões das quedas fatais, aos descaminhos sem retorno. Que cidadãos formamos? Como formamos? (PARANÁ, 1968, p. 55).

Visando à formação desse estudante, considerando a função da escola frente ao desenvolvimento dele, e inspirado nas leis maiores, o regimento escolar se mostrava, então, como um elo entre a legislação (federal e estadual) e a escola. Ele normatizava, após ser normatizado. Era burocrático ao mesmo tempo em que orientava práticas educacionais. As relações estabelecidas no desenvolvimento e na aplicação dessas normas internas dependiam e/ou influenciavam no cotidiano escolar e este, na medida em que incorporava essas regras, possibilitava que a realidade da escola se mantivesse ou se redefinisse.

As finalidades da educação tomaram forma dentro dessa realidade escolar a partir, também, das normas definidas no regimento escolar. Enfim, a elaboração de um regimento escolar do CEP nas décadas de 1960 e 1970 fez parte de um processo que envolveu sua obrigatoriedade, sua formulação e sua orientação. Esse caminho perpassou pela LDB, pelas leis e decretos estaduais e pelos Conselhos de Educação. Além disso, foram as finalidades educacionais que estabeleceram uma direção de como a escola deveria ser pensada e como os direitos e deveres deveriam ser operacionalizados.

Analisar os direitos e deveres na legislação educacional auxiliou na compreensão da forma como suas finalidades se refletiam nas ações voltadas aos estudantes. Nas leis federais 4.024/1961 e 5.692/1971 e estadual 4.978/1964 não encontramos títulos específicos sobre direitos dos estudantes. Porém, podemos destacar alguns artigos que nos levam a compreender seus direitos e deveres, como no caso do segundo título, “Do Direito à Educação”, na Lei 4.024/1961.

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961).

A partir do momento em que a educação se tornou um direito e foi assegurada pelo poder público, a gratuidade na LDB de 1961 foi garantida ao ensino de grau primário, já que a lei previa que nos ensinos médio e superior era permitida a cobrança de anuidade.

Art. 21. O ensino, em todos os graus, pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas.

§ 1º Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas à prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e à aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual (BRASIL, 1961).

Apesar de não tratar especificamente da LDB de 1961, cabe aqui pensarmos o conceito de gratuidade, exposto por Xavier.

A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer de seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito (XAVIER, 2002, p. 95).

Paralelamente às mudanças da LDB e ao direito à educação assegurado, na prática, “entre 1940 e 1960, o crescimento populacional variou positivamente em 53%; o crescimento do sistema educacional variou positivamente em 118,1% e o crescimento industrial variou positivamente em 225,7%” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 141). Junto às condições normais de aumento populacional, como os nascimentos, tivemos a onda migratória do pós-guerra. Além disso, a política desenvolvimentista fez a industrialização aumentar consideravelmente e junto com isso veio a ampliação da necessidade de mão de obra especializada.

Ao assegurar o direito de acesso à educação, o governo promoveu um aumento significativo no número de matrículas, como podemos verificar nas tabelas a seguir:

TABELA 1 – MATRÍCULAS INICIAIS POR FAIXA ETÁRIA EM TODOS OS GRAUS DE ENSINO (1960 - 1980) NO BRASIL

	4 a 6	7 a 14	15 a 17	ACIMA DE 17
1960	371.632	7.481.052	960.620	656.132
1970	790.767	13.216.870	2.555.045	1.116.602
1975	1.071.978	15.955.348	3.742.023	2.299.712
1980	1.749.731	18.652.612	4.691.621	2.884.790

FONTE: Elaborado pela autora, com base em IBGE (1960, p. 18-21) e INEP (1996, p. 5).

TABELA 2 – ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR NO BRASIL. MATRÍCULA INICIAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Ano	Total	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Particular	%
1960	Valor aproximado 8.000.000	-	-	-	-	-	-	-	-
1975	19.549.249	122.471	0,6	10.956.560	56,0	5.948.119	30,4	2.522.099	12,9
1980	22.598.254	169.336	0,7	11.928.315	52,8	7.602.527	33,6	2.898.074	12,8

FONTE: Elaborado pela autora, com base em IBGE (1960, p. 18-21) e Oliveira e Adrião (2007, p. 34).

Não obtivemos acesso a dados que nos informassem sobre a quantidade da população que estava fora da escola nesse período, mas observamos um aumento significativo no número de matrículas a partir de 1960 e que, a partir de 1975, houve um aumento de matrículas no ensino de 1º e 2º graus na faixa etária de 7 a 14 anos, sendo que a maioria das matrículas se concentrava nas escolas estaduais.

De acordo com dados oficiais (Anuários do IBGE), em 1965 os níveis que hoje compõem o ensino fundamental possuíam 11,6 milhões de matrículas, em 1970 esse número passa para 15,9 milhões. Desta forma, se considerarmos o período da ditadura militar (1965-1985), a matrícula cresceu 113,8%, algo próximo a um crescimento médio de 3,9% ao ano (OLIVEIRA, 2007a, p. 667).

Podemos verificar, então, que o atendimento escolar teve sua oferta aumentada ao longo dessas duas décadas. De acordo com o INEP (1996, p. 5), em 1975 a taxa de atendimento escolar para estudantes de 4 a 6 anos era de 12,2%, de 7 a 14 anos era de 75% e de 15 a 17 anos era de 51,4%.

No Paraná, de acordo com o Parecer 14/65 do CEE (PARANÁ, 1965, p. 164), havia 105.165 estudantes matriculados no ensino médio.

TABELA 3 – MATRÍCULAS NO INÍCIO DO ANO LETIVO DE 1964 (PARANÁ)

RAMOS	1º CICLO			2º CICLO			TOTAL		
	Oficiais	Particulares	Total	Oficiais	Particulares	Total	Oficiais	Particulares	Total
Secundário	45.530	19.114	64.644	5.018	2.080	7.048	50.548	21.194	71.742
Normal	12.881	528	13.409	5.426	2.449	7.875	18.307	2.977	21.284
Comercial	597	959	1.556	4.477	3.696	8.473	5.074	4.655	9.729
Industrial	949	232	1.181	627	-----	627	1.576	232	1.808
Agrícola	476	-----	476	126	-----	126	602	-----	602
Totais	60.433	20.833	81.266	15.674	8.225	24.149	76.107	29.058	105.165

FONTE: PARANÁ (1965, p. 165).

Esse sistema era ofertado em 468 estabelecimentos de ensino, sendo 368 estaduais, 94 particulares, quatro municipais e dois federais, ao todo distribuídos em 173 municípios. Mostrava-se, a partir do Parecer que:

O Paraná apresenta-se como o Estado brasileiro que possui a maior rede de estabelecimento de ensino médio. Estes, na sua maioria, são mantidos pelo Poder Público Estadual que, de certa maneira, pressionado pela explosão demográfica verificada nos últimos vinte anos e pela abertura das novas frentes pioneiras no Paraná, teve que oferecer, pelo menos em parte, oportunidade de ensino médio às novas gerações paranaenses. Estas mesmas razões levaram, pela necessidade de formação de professores para o ensino primário, ao crescimento da rede de escolas normais, que chega mesmo, em número de estabelecimentos, a superar aquela da escola secundária. Esta continua, porém, face ao número de alunos, a gozar de maior “prestígio”, enquanto que os demais ramos, como o comercial, o industrial e agrícola, embora presentes, se apresentam com menor número de estabelecimentos, e de alunos (PARANÁ, 1965, p. 164).

Os dados apresentados pelo CEE demonstraram a ampliação das vagas, e consequentemente o aumento das matrículas, no Paraná, do ano de 1964 para o ano de 1965. O número saltou de 105.165 alunos matriculados para 130.429, sendo 95.429 alunos matriculados nos estabelecimentos públicos e 35 mil nos estabelecimentos particulares de ensino.

TABELA 4 – MATRÍCULAS NO ANO LETIVO DE 1965 (PARANÁ) – ESTABELECIMENTOS OFICIAIS ESTADUAIS

RAMOS	1º CICLO		2º CICLO		TOTAL	
	Número	Alunos	Número	Alunos	Número	Alunos
Secundário	118	63.524	26	5.963	144	69.487
Normal	103	10.589	89	7.243	192	17.832
Comercial	4	680	54	5.700	58	6.380
Industrial	1	180	1	450	2	630
Agrícola	7	-----	2	-----	9	1.100
Totais	233	-----	172	-----	405	95.429

FONTE: PARANÁ (1965, p. 166).

Todos esses dados, tanto nacionais quanto estaduais, demonstraram que a gratuidade do ensino de grau primário contribuiu para a expansão do atendimento nas escolas. E observamos também uma expansão do ensino grau médio, mesmo com a possibilidade de cobrança da anuidade.

Cabe aqui especificar cada nível de escolaridade que as leis traziam, para compreendermos a delimitação que se fez necessária para a abordagem dos regimentos do Colégio Estadual do Paraná.

QUADRO 4 – DIVISÃO DA ESCOLARIDADE NAS LEIS 4.024/61, 4.978/64 E 5.692/71

Lei 4.024/61 (Brasil)	Art.	Lei 4.978/64 (Paraná)	Art.	Lei 5.692/71 (Brasil)	Art.
Educação de Grau Primário Dividido em: - Educação Pré-primária: até 7 anos - Educação Primária: a partir de 7 anos (mínimo de 4 séries anuais).	Título VI Arts. 23 e 26	Educação de Grau Primário Dividido em: - Educação Pré-primária: até 7 anos - Educação Primária: a partir de 7 anos (mínimo de 4 séries anuais). - Ensino noturno, supletivo, escolas de excepcionais e escolas profissionais de aprendizagem de ofício e técnicas de trabalho.	Capítulo III Arts. 11, 78, 94, 109 e 111	Ensino de 1º Grau⁵³ - Formação da criança e do pré-adolescente; - duração de 8 anos letivos, com 720 horas de atividades; - a partir dos 7 anos.	Capítulo II Arts. 17, 18 e 19
Educação de Grau Médio Dividido em: - Ginásio: quatro séries anuais - Colégio: três séries anuais (após a conclusão do ciclo ginasial)	Título VII Art. 34	Educação de Grau Médio Dividido em: - Ginásio: quatro séries anuais - Colégio: três séries anuais (após a conclusão do ciclo ginasial) - Ensino técnico-profissional.	Capítulo III Art. 11, 12, 125, 148.	Ensino de 2º Grau - Formação integral do adolescente; - Para o ingresso, é exigida a conclusão do 1º grau; - Duração de 3 ou 4 séries anuais, compreendendo 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo.	Capítulo III Arts. 21 e 22

FONTE: Elaborado pela autora, com base em Brasil (1961; 1971) e em Paraná (1964).

Entender essa mudança da denominação e da divisão do ensino foi necessário pois, segundo Reis (2014, p. 54),

A história, como conhecimento de mudança, explica a todos a eles mesmos. Ela dá sucessividade, historicidade, lugar e época, nomes, datas, aos saberes. Ela desintegra sua ambição de verdade universal, global, total, absoluta, final. A história revela seus fracassos, decepções, frustrações, traições. Ela mostra o transcurso, a passagem do ser ao novo ser.

O aumento das matrículas entre as décadas de 1960 e 1970 estava, também, atrelado a outros fatores, como, por exemplo, a expansão do número de escolas e de vagas. Os recursos destinados à educação na Lei 4.024/1961⁵⁴, com base no artigo 169

⁵³ Essa lei não trata da educação da criança antes dos sete anos de idade.

⁵⁴ Art. 92. A União aplicará anualmente, na manutenção e no desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo, de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte

da Constituição Federal de 1946, previam a manutenção e o desenvolvimento do sistema público, assegurando, no artigo 93, o acesso à escola pelo maior número possível de educandos, melhoria do ensino, aperfeiçoamento dos serviços de educação, desenvolvimento do ensino técnico-científico, manutenção e expansão do ensino. A deliberação sobre os investimentos financeiros na educação se manteve na Lei 5.692/1971, o que abriu precedente para a compra de vagas e destinação de recursos para a rede privada.

Art. 43. Os recursos públicos destinados à educação serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino oficial, de modo que se assegurem:

- a) maior número possível de oportunidades educacionais;
- b) a melhoria progressiva do ensino, o aperfeiçoamento e a assistência ao magistério e aos serviços de educação;
- c) o desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 1971).

Além disso, o artigo 27 da LDB de 1961 trouxe a exigência da matrícula na escola primária, o que se fortaleceu no decorrer da década a partir do artigo 168 da Constituição Federal de 1967, que tratou da obrigatoriedade de ensino, além de outros direitos e providências.

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 1º - O ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos.

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I - o ensino primário somente será ministrado na língua nacional;

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

III - o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos. Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior (BRASIL, 1967. Grifo nosso).

A lei estadual 4.978/64 assegurava, em seu artigo 6º, o direito à educação e estabelecia a gratuidade do ensino primário oficial, e em seu artigo 94 trouxe sua obrigatoriedade a partir dos sete anos de idade.

Já a lei 5.692/1971 tratava da obrigatoriedade de ensino em seu artigo 20, trazendo que o “ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade

por cento), no mínimo (BRASIL, 1961).

escolar e proceder à sua chamada para matrícula” (BRASIL, 1971). E, para além, quando abordava o financiamento da educação, trazia seu provimento como dever não somente dos órgãos governamentais, mas de toda a sociedade.

Art. 41. A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.

Parágrafo único. Respondem, na forma da lei, solidariamente com o Poder Público, pelo cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, os pais ou responsáveis e os empregadores de toda natureza de que os mesmos sejam dependentes (BRASIL, 1971).

Para Souza, a extensão da escolaridade obrigatória e a implantação de uma escola única de 1º e 2º graus, tentando eliminar a dualidade do sistema educacional, se configuraram entre as modificações mais relevantes instituídas pela reforma de 1971.

[...] a lei buscou efetuar uma inversão inédita na história da educação brasileira, isto é, ela estabeleceu a profissionalização universal e compulsória no 2º grau sobrepondo à prestigiosa e arraigada concepção de educação secundária uma nova compreensão no tocante à qualificação para o trabalho (SOUZA, 2008, p. 267).

A obrigatoriedade de 1º grau exigia dos poderes públicos “iniciativas de ampliação de vagas, fossem para cobrir o *déficit* histórico de atendimento ao ensino elementar, fossem para oferecer as séries finais do ensino de 1º grau a toda população em idade escolar” (SOUZA, 2008, p. 268).

Porém, além da ampliação da oferta de matrículas, se fazia necessária a adaptação de todos os antigos estabelecimentos de ensino secundário, já que o objetivo era oferecer uma “formação técnica profissional, o que implicava a instalação de oficinas, compra de equipamentos, montagem de infraestrutura adequada e capacitação de professores para as disciplinas de educação profissional” (SOUZA, 2008, p. 268).

Em um contexto geral, ao analisarmos a bibliografia, os jornais e as revistas da época, das poucas menções explícitas feitas sobre direitos e deveres dos alunos, a maioria se referia ao acesso à escola, focando nas vagas e matrículas. Um exemplo é o artigo do jornal **Diário do Paraná** de 1963:

Concluindo suas declarações, o diretor-geral de Ensino disse que como o ano letivo será iniciado em março vindouro, não podia assegurar se a transferência dos colégios para o MEC se efetivará ainda este ano. Há muitos pormenores a serem estudados. Garantiu, porém, que os direitos dos alunos serão preservados (DIÁRIO DO PARANÁ, 27/01/1963, p. 3).

Tratava-se da transferência das escolas militares de Curitiba, Salvador, Recife e Belo Horizonte da jurisdição do Ministério da Guerra para o da Educação e Cultura naquele mesmo ano. O fato é que quando o diretor-geral de Ensino, general Eduardo de Carvalho Chaves, falava da garantia do direito do aluno, ele estava se referindo às matrículas nestas instituições de ensino e do início do próximo ano letivo.

Diante deste contexto e destas diretrizes legais, foi possível efetuar algumas observações sobre o que podemos entender como direitos dos alunos nas leis 4.024/1961, 4.978/1964 e 5.692/1971⁵⁵. Segue o quadro comparativo sobre direitos dos estudantes, observados na legislação:

QUADRO 5 – DIREITOS DOS ESTUDANTES NAS LEIS 4.024/61, 4.978/64 E 5.692/71

LEI 4.024/1961 (BR)	LEI 4.978/1964 (PR)	LEI 5.692/1971 (BR)
Educação no lar e acesso à escola (Art. 2º)	Educação no lar e acesso à escola (Art.5)	Não observado
Não observado	Não observado	Desenvolvimento de suas potencialidades (Art. 1º)
Instalações satisfatórias (Art. 16)	Instalações satisfatórias (Art. 50)	Instalações satisfatórias (Art. 45)
Obrigatoriedade do Ensino primário a partir dos 7 anos (Art. 27)	- Obrigatoriedade do Ensino primário a partir dos 7 anos (Art. 78) - Gratuidade do ensino primário (arts. 5 e 93)	- Ensino primário a partir dos 07 anos (Art. 19) - Ensino gratuito de 1º grau dos 7 aos 14 anos (Art. 44)
Obter certificado ou diploma (Art. 39)	Obter certificado de conclusão de curso (Art. 144)	Obter certificados e diplomas (Art. 16)
Integração no meio físico e social (Art. 25)	Integração no meio físico e social (Art. 92)	Não observado
Não observado	Não observado	Qualificação para o trabalho (Art. 1º)
Ensino primário na língua nacional (Art. 27)	Ensino primário na língua nacional (Art. 93)	Aprender na língua nacional (Art. 1º)
Formação moral e cívica (Art. 38);	Formação moral e cívica (Art. 130)	Não observado
Não observado	Não observado	Preparo para o exercício consciente da cidadania (Art. 1º);
Atividades de educação artística (Art. 38)	Atividades complementares de educação artística (Art. 130)	Não observado
Orientação educativa e educacional (Art. 38)	- Orientação educativa e educacional (Art. 130) - Cursos provocacionais e de orientação profissional (Art. 11)	Não observado
Não observado	Não observado	Sondagem de aptidão e iniciação para o trabalho (Art. 5º)
Transferir-se de um curso ao outro do ensino médio, mediante a adaptação (Art. 41)	Transferir-se de um curso ao outro do ensino médio, mediante a adaptação (Art. 134)	Não observado

(Continua)

⁵⁵ Optamos por trabalhar com quadros com o objetivo de melhor visualizar as alterações em cada lei e sua comparação. Essa metodologia manter-se-á quando formos analisar os deveres desses estudantes.

(Conclusão)

LEI 4.024/1961 (BR)	LEI 4.978/1964 (PR)	LEI 5.692/1971 (BR)
Não observado	Não observado	Matrícula por disciplina (Art. 8º) Férias em período de plantio ou colheita para alunos de área rural (Art. 11)
Receber bolsa de estudo, conforme estabelecido na lei (Art. 94)	Concessão de bolsas de estudo e financiamento (Art. 6º)	Bolsas de estudo gratuitas no ensino de 1º grau quando não houver vaga em estabelecimento oficial que o aluno possa frequentar com assiduidade (Art. 46)
Participar da disciplina de Ensino Religioso - optativa (Art. 97).	Participar da disciplina de Ensino Religioso – facultativa (Art. 18)	Participar da disciplina de Ensino Religioso - optativa (Art. 7º)
Não observado	- Oferta de cursos de grau primário e médio no período noturno (Art. 22) - Oferta de classes especiais ou cursos supletivos para alunos que iniciarem a escola primária com mais de 7 anos (Art. 106)	- Estudos de aperfeiçoamento e atualização mediante ao ensino supletivo (Art. 24)
Não observado	Não observado	- Recuperação quando do aproveitamento insuficiente (Art. 11) - Regime seriado para alunos com dependência em uma ou duas disciplinas (Art. 15)
Não observado	- Cursos profissionais de grau primário, médio e superior (Art. 11) - Ensino técnico de grau médio, abrangendo os ramos e cursos: Industrial; Agrícola; Comercial; Politécnico (Art. 148)	- Iniciação e habilitação profissional (Art. 5º)

FONTE: elaborado pela autora, com base em Brasil (1961; 1971) e Paraná (1964).

Com base na análise dos direitos dos alunos, notamos que algumas características permaneceram, como, por exemplo, o acesso à escola, à documentação (como a efetivação da matrícula ou a obtenção de certificados e diplomas), à integração (na oportunização das participações das atividades e disciplinas que permitiriam a inclusão física e social ou em programas voltados ao desenvolvimento do estudante).

A participação na disciplina de ensino religioso apareceu como de matrícula facultativa em todas as três leis. Nas três leis constavam também ministrar o ensino em língua nacional, a gratuidade do ensino primário e a concessão de bolsas de estudos e a transferência de curso do ensino médio.

Quanto à estrutura e ao financiamento da educação, as instalações satisfatórias também foram citadas em todas as leis, porém a lei de 1964 apresentava uma especificidade ao determinar a utilização da FUNDEPAR para promover ou prestar assistência às instituições de ensino paranaenses.

Além disso, a oferta de cursos de grau primário e médio no período noturno, apresentada no artigo 22 da lei 4.978/1964, se destacou como ação que demonstrava a

preocupação do governo com a escolarização dos paranaenses, independente da faixa etária. O artigo 106 desta mesma lei se referia à formação de classes especiais ou de cursos supletivos para alunos que iniciavam seus estudos primários após os sete anos de idade, “procurando-se por meio dessas classes de aceleração de aprendizagem, colocá-los oportunamente em classes correspondentes à sua idade” (PARANÁ, 1964). Esta ação estava para além do previsto na lei federal 4.024/1961.

Destacamos também a diferenciação na legislação no que diz respeito à valorização e à promoção social do trabalhador, observadas nas leis de 1964 e 1971. A partir delas, passaram a ser ofertados cursos profissionais nos vários níveis de ensino, conforme consta no artigo 11 da lei paranaense, e determina-se a iniciação e a habilitação profissional, observadas no artigo 5 da lei nacional. De acordo com Valério (2007, p. 29),

A nova concepção de educação propulsionou práticas de integração escola/empresa como necessidade de qualificar recursos humanos. Tais medidas tratavam de imprimir racionalidade ao investimento em educação, propondo uma correta aplicação de recursos, ao mesmo tempo em que asseguravam uma população educada de acordo com as demandas sociais e econômicas.

Na LDB de 1961 os direitos dos alunos foram estabelecidos com base em finalidades que se voltavam à democratização de ensino, à defesa da escola pública, em parte gratuita, obrigatória e laica, pois se pensava na função social da escola com base na liberdade e na solidariedade humana, levando em consideração os direitos dos cidadãos e tendo a percepção da educação como direito de todos. E todas estas finalidades partiam da ideia de que o direito à educação era dever do Estado, assim como a organização e o planejamento do sistema educacional. Para Saviani (2005, p. 25), se tratava de uma renovação pedagógica amparada em uma concepção humanista.

A partir de 1964 outras finalidades vão sendo apresentadas e discutidas, porém, no que diz respeito aos direitos, na lei paranaense 4.978/1964 observamos que havia pouca distinção em relação à LDB de 1961, ao mesmo tempo que trazia algumas determinações que apareceriam anos depois na reforma de 1971, como no caso da educação profissional. Isso demonstra que os cursos profissionais de aprendizagem de ofício e técnicas de trabalho no ensino primário eram tidos como meios para se alcançar a profissionalização do trabalhador e, por consequência, colaborar para o desenvolvimento. A industrialização exigia o aperfeiçoamento da mão de obra e a necessidade de agilidade do processo levava a um sistema educacional que possibilitava promover o ensino, diminuindo a defasagem dos jovens e adultos, profissionalizando-os

de modo simultâneo, mesmo que no período noturno, conforme descrito anteriormente como direito dos alunos. Martins aponta que dentre os fins almejados na lei de 1964 estavam “a participação no desenvolvimento econômico do país e a orientação profissional” (2002, p. 13).

Na reforma de 1971, os direitos apresentam características embasadas nesta política desenvolvimentista, conforme percebemos nos textos apresentados no Quadro 4: desenvolver potencialidades; qualificar para o trabalho; iniciação para o trabalho. A escola era idealizada na lei como local de qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho. O estudante tinha o direito de ter uma formação adequada que resultasse em uma ocupação profissional satisfatória, auxiliando no desenvolvimento do país. Partia de uma “concepção produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção” (SAVIANI, 2005, p. 25).

Afirmando-se na legislação o direito à formação de qualidade, auxiliar nesse desenvolvimento também pode ser entendido como um dever. Os deveres dos estudantes também são percebidos nas legislações educacionais e poucas alterações são observadas. Segue o quadro sobre deveres dos estudantes na legislação:

QUADRO 6 – DEVERES DOS ESTUDANTES NAS LEIS 4.024/61, 4.978/64 PR E 5.692/71

LEI 4.024/1961 (BR)	LEI 4.978/1964 (PR)	LEI 5.692/1971 (BR)
Regularidade na documentação escolar (Art. 16)	Regularidade na documentação escolar (Art. 50)	Não observado
Se o caso, efetuar o pagamento da anuidade no ensino médio (Art. 21)	Se o caso, efetuar o pagamento da anuidade no ensino médio (Arts. 25 e 27)	Não observado
Prática de Educação Física nos cursos primário e médio (Art. 22)	Prática de Educação Física nos cursos primário e médio (Art. 21)	Prática de Educação Física nos cursos primário e médio (Art. 7º)
Frequência escolar de no mínimo 75% (Art. 38)	Frequência escolar de no mínimo 75% (Art.110)	Assiduidade; Frequência escolar de no mínimo 75% (Art. 14)
Matrícula na escola primária (Art. 27);	Matrícula na escola primária (Art. 94);	Não observado
Não observado	Não observado	Obrigatoriedade de matrícula de 1º grau (Art. 20)
Concluir as disciplinas obrigatórias (Art. 35)	Concluir as disciplinas obrigatórias (Art. 126)	Não observado
Não observado	Não observado	Concluir as disciplinas de Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e programas de Saúde (Art. 7º)
Ser aprovado em exame de admissão para o ensino médio (Art. 36)	Ser aprovado em exame de admissão para o ensino médio (Art. 128)	- Conclusão do 1º grau para ingresso no 2º grau (Art. 21) - Conclusão da 3ª série do 2º grau para ingresso no grau superior (Art. 23)
Concluir os 180 dias de trabalho escolar (Art. 38)	Concluir os 180 dias de trabalho escolar (Art. 130)	Concluir o mínimo de 180 dias anuais ou 90 dias semestrais do trabalho escolar efetivo (Art. 11)
Cumprir os programas elaborados (Art. 38)	Cumprir os programas elaborados (Art. 130)	Não observado
Obter rendimento escolar satisfatório (Art. 39)	Obter rendimento escolar satisfatório (Art. 130)	Rendimento escolar com aproveitamento satisfatório (Art. 14)

FONTE: Elaborado pela autora, com base em Brasil (1961; 1971) e Paraná (1964).

Assim como na lei 4.024/1961 e 4.978/1964, a assiduidade e o rendimento escolar se mantiveram como a base dos deveres dos estudantes na lei de 1971. Mesmo com finalidades fundamentadas em conceitos de educação diferentes, percebemos que o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos eram os principais objetivos a serem alcançados. Matrícula, conclusão das disciplinas e das séries, rendimento escolar satisfatório são termos apresentados no Quadro 4 que nos levam a esta percepção.

Já a obrigatoriedade do estudante para a prática de Educação Física, a matrícula obrigatória do ensino primário e a frequência de 75% das aulas se mantêm em todas as leis.

A lei de 1964 demonstrava que, mesmo a partir das obrigações impostas pela LDB de 1961, o governo paranaense utilizou uma nova estratégia para a implementação de seus objetivos e finalidades desenvolvimentistas. Desta forma, a leitura do texto da LDB possibilitou verificar as estratégias utilizadas pelo Estado do Paraná em seu lugar de poder, estabelecendo algumas regras que foram além do proposto pela legislação educacional nacional, como o ensino voltado à qualificação para o trabalho, por exemplo.

Não nos cabe aqui averiguar se este modelo de ensino paranaense serviu de base para a reforma de 1971, porém percebemos que as finalidades desenvolvimentistas faziam parte de ambas e estas leis educacionais se configuraram como estratégicas para o alcance desses objetivos. A partir de Faria Filho (1998), consideramos que a legislação se conecta com as práticas que a produziram, mas também se relaciona e é inspiradora de novas práticas, como veremos no capítulo a seguir.

4 REGIMENTOS, DIREITOS E DEVERES DOS ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ

Ano de 1967. Interessante notar que não obstante o período histórico, lembrando que o Brasil passava pela Ditadura Militar e que caminhava para o ponto de maior repressão (1968 e o AI-5), a documentação escolar fala em “pessoa humana”, “cidadão”, “condenação a quaisquer preconceitos de classe, religião ou raça” e “respeito às dignidades e às liberdades fundamentais do homem”, ainda que ressaltando a necessidade de fortalecer a unidade nacional e a solidariedade internacional. Liberdade ou censura? Efetividade ou projeção de anseios? Tem-se, sim, uma necessidade de transmitir, ao menos no papel, a ideia de uma “escola exemplar”, que prepara o aluno para ser um cidadão consciente de seus direitos e deveres. Um aluno-cidadão que é privilegiado por condições favoráveis (“dignidade”, “liberdade”, acesso e domínio do conhecimento, etc.), mas que precisa ser comprometido com o bem maior da sociedade, do Estado, em que vive. (SILVA, 2008, p. 30)

Iniciamos esse capítulo com essa citação sobre um documento voltado às questões do desenvolvimento humano no contexto histórico que estamos pesquisando, que é trazido por Silva (2008) e trata do regulamento do CEP, apresentado à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura do Estado Paraná em março de 1967. Neste, foram colocadas as finalidades do Colégio e o seguinte artigo é citado pela autora:

Art. 2º - O Colégio Estadual do Paraná, instituição oficial de ensino, tem por finalidade promover:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) a preparação humanística geral que possa servir de base a estudos especializados;
- f) o aparelhamento do indivíduo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhe permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- g) a condenação a quaisquer preconceitos de classe, religião ou raça;
- h) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- i) o incentivo à pesquisa entre os membros do corpo docente. (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ, 1967, apud SILVA, 2008, p. 30).

Observando as finalidades do Colégio e o que foi apresentado sobre as legislações analisadas nos capítulos anteriores, entendemos que compreender o percurso da legislação escolar e as finalidades da educação nacional e paranaense se fez necessário, pois, segundo Faria Filho, “a produção da legislação escolar nos remete,

enquanto pesquisadores, a sujeitos, instituições e até mesmo [...] práticas sociais diferenciadas” (1998, p. 105-106).

Porém, a norma sair do papel e ser implantada no interior da escola não é algo simples ou automático. Nas mudanças apresentadas pela lei paranaense de 1964, o CEE destacava, no parecer 14/65:

A ampliação das possibilidades e orientação curricular, sobretudo no que tange aos ginásios secundários, em grande número existentes no estado do Paraná, além de enriquecer o campo educacional a ser oferecido aos educandos, constitui medida de real alcance econômico (PARANÁ, 1965, p. 169).

Já na lei 5.692, ao analisar sua implantação, Leite (2012, p. 5) apontou que “ao destacar alguns aspectos da (re)organização do 1º e do 2º graus, de acordo com o que preceituou a lei, identifiquei que a responsabilidade do fazer acontecer coube à escola e, mais especificamente, aos sujeitos escolares”.

A legislação que analisamos até aqui embasou a construção desse capítulo na medida em que temos a lei como “ação estabelecadora de produtos, ou de artefatos, e de dispositivos. Como exemplo de produtos ou artefatos, existe a própria documentação, produzida agora como fonte” (FARIA FILHO, 1998, p. 110). Mas o resultado do que foi apropriado pelos agentes ou grupos, na leitura dessas leis para a constituição dos regimentos, nos permitiu perceber, de uma certa forma, a organização do cotidiano escolar, mesmo que de forma indireta.

E são esses documentos, os regimentos escolares, no que tange a direitos e deveres dos estudantes do Colégio Estadual do Paraná, que serão analisados a partir de agora, em diálogo com outras fontes.

Os regimentos encontrados no CEP em nossa pesquisa foram quatro: dois anteriores à LDB, dos anos de 1953 e 1955, e dois posteriores à LDB, dos anos de 1968 e 1977.

Primeiramente, para podermos entender o que traziam esses documentos, optamos em elaborar dois quadros comparativos, demonstrando a montagem técnica dos regimentos, ou seja, sua estrutura e organização dos conteúdos.

Os regimentos anteriores à LDB, apesar de possuírem apenas dois anos de diferença na sua construção, apresentam mudanças estruturais significativas. Isso pode estar relacionado ao fato de que o regimento de 1953 foi elaborado e aprovado pela própria congregação do CEP; já o regimento de 1955 servia a todos os ginásios e colégios do Estado, sendo assinado em 9 de julho pelo então Secretário de Educação e

Cultura na época, Nilson Baptista Ribas⁵⁶. Podemos observar no quadro abaixo as semelhanças e as diferenças entre ambos, na construção estrutural e organização dos conteúdos:

QUADRO 7 – REGIMENTOS ESCOLARES DO CEP (1953 E 1955)

Regimento de 1953		Regimento de 1955	
Estrutura	Organização do Conteúdo	Estrutura	Organização do Conteúdo
Introdução	Histórico	Capítulo I Do Plano Geral	- Título I: Das Finalidades e do Regime Legal - Título II: Da Organização
Título I Da Organização do Ensino	- Capítulo Único: Do Plano de Estudos.	Capítulo II Da Administração	- Título I: Da Direção; - Título II: Da Congregação; - Título III: Do Corpo Administrativo; - Título IV: Da Escrituração; - Título V: Do Livro Ponto; Título VI: Das Férias;
Título II Da Vida Escolar	- Capítulo I: Das disposições preliminares; - Capítulo II: Da Matrícula; - Capítulo III: Das Aulas, Horários e Frequência; - Capítulo IV: Dos Trabalhos escolares; - Capítulo V: Da Promoção e dos Certificados; - Capítulo VI: Das Transferências; - Capítulo VII: Da Disciplina Escolar;	Capítulo III Da Docência e Discência	- Título I: Do Corpo Docente; - Título II: Do Corpo Discente;
Título III Do Magistério	- Capítulo I: Do Corpo Docente; - Capítulo II: Do ingresso ao Corpo Docente; - Capítulo III: da Congregação;	Capítulo IV Da Vida Escolar	- Título I: Das Inscrições, Matrículas e Horários. - Título II: Das Notas e Certificados;
Título IV Da Administração	- Capítulo I: Dos Órgãos; - Capítulo II: Do Diretor; - Capítulo III: Da Secretaria;	Capítulo V Das Disposições Gerais e Transitórias	- Das Disposições Gerais e Transitórias

FONTE: Elaborado pela autora, com base em CEP, 1953; SEEC, 1955.

Observamos que não havia um padrão para a montagem técnica dos regimentos, sendo que ambos se diferenciam até mesmo na mudança do que era colocado como Título ou como Capítulo.

⁵⁶ Médico, formado pela Universidade Federal do Paraná em 1937. Cafeicultor, foi convidado a representar o município de Cornélio Procopio (PR) na Assembleia Legislativa do Paraná.

Quanto ao conteúdo, o regimento de 1953 os trazia mais detalhados, com o histórico do CEP, questões pedagógicas, disciplinares e administrativas. Já o regimento de 1955 apresenta um texto mais limitado, dando ênfase às questões administrativas, cabíveis a todos os estabelecimentos de ensino do Paraná. Porém, em ambos encontramos descritas as finalidades naquele momento.

O regimento de 1953 traz em seu Título I, Capítulo único, quando trata do Plano de Estudos, que:

O Colégio Estadual do Paraná terá por finalidade um prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a formação integral dos adolescentes, acentuar e elevar, na formação espiritual destes, a consciência patriótica e a humanística, e dar-lhes preparação geral, que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (CEP, 1953, p. 6).

Pelo fato de sua elaboração partir da realidade do estabelecimento, pensada pelos membros da Congregação, observamos um olhar voltado à formação do estudante e do seu desenvolvimento humano, embora se mantivesse um sentido educacional que já compunha a cultura escolar do CEP observada desde o regimento de 1917, no qual o então *Gymnasio Paranaense* era “destinado a ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental” (PARANÁ, 1917, p. 1). O que diferencia ambos é o objetivo, já que no regimento de 1917 este se voltava à habilitação do estudante para prestar o exame vestibular em qualquer instituição superior, e no regimento de 1953 o ensino secundário do CEP objetivava sustentar o estudante para alcançar o que denominam de “estudos mais elevados de formação especial” (CEP, 1953, p. 6).

Essa denominada *formação especial* pode ter sido concebida pela Congregação a partir de leituras orientadoras para a educação da época. Em sua análise sobre a bibliografia e debates ao longo da década de 1950 sobre o ensino secundário, Chaves Júnior aponta que,

[...] havia a necessidade de mudanças de diversas ordens no ensino secundário, principalmente com relação à adequação de programas, métodos e finalidades àquela nova realidade social [...] Soma-se a esse quadro os seguintes elementos: o tensionamento entre a formação voltada às “camadas populares” e a direcionada às “elites”; a dicotomia entre uma “formação para o trabalho” e a “formação intelectual” para a continuidade dos estudos; a expansão da rede de instituições privadas, sobretudo confessionais, e a necessidade de investimentos em instituições públicas para atender à crescente demanda de jovens; o prestígio do nível secundário em detrimento aos outros ramos do ensino médio (normal, comercial, industrial e agrícola); as disputas entre grupos “católicos” e “liberais”, principalmente em razão dos debates sobre a liberdade de ensino e a sua dimensão pública; o debate sobre a necessidade de modificações na legislação do ensino, em torno e reformas legais que estivessem atentas aos “novos rumos”,

“ao rápido desenvolvimento” e aos resultados da “democratização do ensino secundário” (CHAVES JÚNIOR, 2016, p. 524).

No início da década de 1950, esses elementos perduraram nos debates sobre a educação e no Paraná as decisões sobre os rumos que a educação tomaria a partir de todas essas discussões estavam sob a gestão do Secretário de Estado de Educação e Cultura da época (entre 1949 e 1951), Erasmo Pilotto. De acordo com Vieira (2006), as lideranças nacionais apoiavam diretamente as ações de Pilotto, especialmente quando este propôs a Lei Orgânica da Educação para o Estado do Paraná (1949), o que demonstra uma certa afinidade na visão política e intelectual, em especial com Anísio Teixeira. Adepto ao Movimento pela Escola Nova, Pilotto tecia uma crítica às formas tradicionais de ensino, afirmando uma

[...] concepção educativa baseada na liberdade, na autodeterminação e no poder da intuição e da vontade. A educação para a vida, no pensamento de Pilotto, não se resume ao utilitarismo propiciado pela instrumentalização técnica e científica, pois a vida, categoria chave na sua filosofia, expressa uma realidade profunda que nem a ciência, nem a teologia são capazes de apreender. Talvez concebesse a arte, à medida que esta aguça a sensibilidade, como o lugar mais apropriado para despertar essa perspectiva de totalidade na compreensão e, sobretudo, na relação do homem com a natureza, com a sociedade e com o outro. Pilotto produziu uma concepção educativa que, na expressão de Helio de Freitas Puglielli, não se ocupou da escola ou das pedagogias, mas do homem (PUGLIELLI, 1996, p. 7, apud VIEIRA, 2006, p. 7).

Além dessa concepção humanista referida a esse líder e pensador da educação no período, que pode ter influenciado nas diretrizes pensadas pela Congregação do CEP no que diz respeito ao objetivo do ensino frente ao plano de estudos, o perfil dos educadores do CEP em 1953 também nos traz alguns indícios sobre a visão intelectual pautada nesses *estudos mais elevados*, conforme o objetivo trazido no regimento. Nomes como Nilo Brandão⁵⁷, João Mazarotto⁵⁸ e Olavo del Claro⁵⁹ aparecem entre as assinaturas ao final do regimento de 1953, estes professores fazendo parte da Congregação do CEP daquele ano.

⁵⁷ Foi professor de História Contemporânea e de Português na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (hoje UFPR), professor do Serviço de Ensino e Orientação Profissional na Rede de Viação Paraná-Santa Catarina e em 1948 retornou ao Colégio Estadual do Paraná. Dirigiu a revista **Correio dos Ferroviários** entre os anos de 1952 e 1961. Disponível em: <<https://curitibaspace.com.br/quem-foi-nilo-brandao/>>. Acesso em: ago. 2020.

⁵⁸ Foi professor do Colégio Estadual do Paraná, eleito deputado para a Assembleia Legislativa do Paraná em 1954 pelo Partido Democrata Cristão (do autor, com base em pesquisa no jornal **A Tarde**, ano de 1955).

⁵⁹ No início da década de 1950, era professor da Escola Superior de Agronomia e Veterinária do Paraná, professor de Engenharia da Universidade Federal do Paraná, diretor do Departamento de Matemática do Centro Paranaense de Pesquisas Físicas e professor do Colégio Estadual do Paraná (do autor, com base em pesquisa no jornal **A Tarde**, ano de 1951).

Nos jornais da década de 1950, esses três docentes do CEP são referenciados pela sua influência intelectual ou política, como, por exemplo, um evento em que João Mazzaroto fez uma saudação ao então senador Moysés Lupion no encontro do Partido Democrata Cristão, sendo o ato retratado da seguinte forma: “A sua chegada o senador Moysés Lupion foi saudado pelo prof. João Mazarotto em nome do PDC, cujas palavras mereceram uma grande salva de palmas” (A TARDE, 4 de julho de 1955, p. 1).

Olavo del Claro, por sua vez, foi apresentado como diretor do Departamento de Matemática na fundação do Centro Paranaense de Pesquisas Físicas e o artigo traz o seguinte:

Fundou-se nessa Capital o Centro Paranaense de Pesquisas Físicas, instituição de alto sentido cultural e que traz em seu escopo as mesmas finalidades e objetivos do Centro Brasileiro de Pesquisas [...] O CPPF foi instalado durante uma reunião que contou com a presença das figuras mais expressivas dos meios universitários (A TARDE, 17 de setembro de 1951, p. 1).

Por fim, Nilo Brandão é referenciado em um artigo do jornal **O Dia**, intitulado “Qualidades do bom professor”, no ano de 1953, do qual citamos o seguinte trecho:

Por aí se vê quanto é complexa a formação do bom professor, não havendo Universidade ou Faculdade de Filosofia capaz de formá-lo, suprimindo-lhe a falta daquelas qualidades personalíssimas [...] A prova da veracidade dessa tese são os grandes professores que a História do Ensino do Brasil registra [...] No Paraná é com prazer que são citados os nomes – entre os do Curso Secundário –, como o de Nilo Brandão [...] (O DIA, 14 de janeiro de 1953, p. 8).

Observamos, além do reconhecimento que se expressava a esses professores naquele momento, a representatividade política, intelectual e didática que possuíam. Isso nos levou a pensar sobre os ideais trazidos nas finalidades e objetivos do CEP no regimento de 1953. Não temos como afirmar se, ou até que ponto, houve uma influência política ou intelectual por parte desses docentes no regimento do CEP, mas o papel que desempenhavam fora do colégio ia ao encontro de pensar o ensino a partir de “estudos mais elevados de formação especial” (CEP, 1953, p. 6).

Já o regimento de 1955 possuía um caráter mais prático e legal, trazendo as finalidades também ao início do documento, no Capítulo I, quando trata do Plano Geral, no primeiro título, denominado *Das finalidades e do Regime Legal*:

Art. 1º - Os ginásios e Colégios mantidos pelo Estado do Paraná têm por fim ministrar o Ensino Secundário, dentro do Plano Geral estabelecido pelo Ministério de Educação e Cultura.

Art. 2º - Anexo aos estabelecimentos poderão ser instalados outros cursos de finalidade cultural ou profissional, a juízo de Secretaria de Educação e Cultura, observadas sempre as características de cada ginásio ou colégio.

Art. 3º - A vida escolar dos estabelecimentos, compreendendo o ano letivo, admissão aos cursos, matrículas, exames, transferências, limitação e distribuição do tempo dos trabalhos escolares, obedecerá às leis e instruções expedidas pelo Governo Federal, guardada a competência às do Governo Estadual.

[...]

Art. 6º - Em sua organização interna, os estabelecimentos reger-se-ão pelo presente Regimento (CEP, 1955, p. 1).

O que traz uma certa indecisão sobre a aplicação deste regimento no CEP é que, além de ser organizado pela SEEC, dentre suas *Disposições Gerais e Transitórias* do Capítulo V, o documento traz

Art. 83 - Os estabelecimentos providenciarão para o enquadramento de sua atividade nas disposições deste Regimento, dentro de (180) dias na data de sua publicação.

[...]

Art. 86 - O Colégio Estadual do Paraná, pelas suas características especiais de instalação e longevidade funcional terá o seu regimento próprio.

Parágrafo Único - Enquanto não se baixar o referido regimento aplicar-se-ão as disposições dêste (CEP, 1955, p. 10)

Isso nos leva a pensar que, naquele momento o CEP poderia ter autonomia para constituir um regimento próprio, mas entre as fontes encontradas ao longo dessa pesquisa não constava nenhum documento além desse entre os anos de 1955 e 1967, o que nos aponta três caminhos possíveis: 1) existe outro regimento próprio elaborado pelo CEP com base nas suas características específicas e até o término desta pesquisa não o encontramos; 2) o CEP aderiu às normas deste regimento de 1955, visto que ele trazia as orientações para uma organização interna mais voltada à gestão administrativa, padronizando os órgãos administrativos dos ginásios e colégios do Estado; 3) O regimento de 1953 não feria o que o de 1955 trazia, então foi mantido como diretriz para as questões mais cotidianas. Isso também nos traz indícios de que o Regimento de 1953 foi substituído em 1955 a partir dessa nova orientação da SEEC, visto que os artigos 83 e 86 determinam que todos os colégios e ginásios deveriam se enquadrar nas disposições do documento em um prazo de 180 dias e que o CEP seguiria suas normas enquanto não elaborasse um regimento próprio.

Em geral, o documento de 1955 tentava uniformizar algumas normas em todos os ginásios e colégios, como as funções administrativas, o corpo docente, inscrições e matrículas, certificação, padronizando ações, orientações e documentos, como, por exemplo, o livro-ponto, as férias, elaboração de horários, notas de exames, entre outros.

Já nos regimentos encontrados pós-LDB, ambos foram elaborados no interior do CEP. Assim como nos regimentos anteriores à LDB, no quadro a seguir podemos observar as semelhanças e diferenças na estrutura e na organização dos conteúdos nos regimentos do CEP dos anos de 1968 e 1977.

QUADRO 8 – REGIMENTOS ESCOLARES DO CEP (1968 E 1977)

Regimento de 1968		Regimento de 1977	
Estrutura	Organização do Conteúdo	Estrutura	Organização do Conteúdo
Título I	- Do Colégio, sua Regência e seus Fins.	Título I Da Caracterização e dos Objetivos do Colégio Estadual do Paraná - CEP	- Da Caracterização e dos Objetivos do Colégio Estadual do Paraná - CEP
Título II	<ul style="list-style-type: none"> - Da Organização; - Do Corpo Docente; - Do Corpo Discente; - Das penalidades aplicáveis ao Corpo Discente; - Da Organização Didática; - Dos Programas; - Do Ano Letivo; - Dos Horários; - Do Ingresso; - Das Matrículas; - Das Transferências; - Das Adaptações; - Da Frequência; - Das Notas; - Dos Boletins; - Das Provas e Exames; - Dos Exames de 2ª Época; - Das Disposições Gerais. 	Título II Da Estrutura Organizacional do Colégio Estadual do Paraná - CEP	- Da Estrutura Organizacional do Colégio Estadual do Paraná - CEP
		Título III Do Campo funcional das unidades integrantes da Estrutura Organizacional Básica do Colégio Estadual do Paraná	<ul style="list-style-type: none"> - Capítulo I: Ao nível de Direção; - Capítulo II: Ao nível de Atuação Instrumental; - Capítulo III: Ao nível de execução da Divisão Educacional.
		Título IV Das Responsabilidades e Atribuições dos ocupantes de posições de chefia no âmbito do Colégio estadual do Paraná - CEP	<ul style="list-style-type: none"> - Capítulo I: Ao nível de Direção; - Capítulo II: Ao nível de Atuação Instrumental; - Capítulo III: Ao nível de execução do chefe da Divisão Educacional;
		Título V Das disposições finais e transitórias	- Das disposições finais e transitórias

FONTE: Elaborado pela autora, com base em CEP (1968; 1977).

Observamos que a organização dos conteúdos divergia no corpo do texto, porém, a montagem técnica dos documentos era semelhante, eram divididos em títulos. Outra similaridade era que ambos traziam um breve histórico do CEP em seu artigo primeiro do

Título I, além de fazerem referências às leis educacionais, estadual e federal em seus outros artigos deste mesmo título.

O regimento de 1968 referia-se à lei estadual de 1964, trazendo:

Art. 2º - Em sua organização interna o Colégio Estadual do Paraná reger-se-á pelo presente Regimento, respeitadas instruções baixadas por autoridades escolares competentes e desde que não colidentes com o disposto no artigo 166, parágrafo 3º da Lei nº 4.978 de 5-12-64 (CEP, 1968, p. 1).

O artigo 166 da lei estadual da qual o regimento tratava, colocava em seu 3º parágrafo que “o Colégio Estadual do Paraná fica [...] gozando das prerrogativas de órgãos próprios da Secretaria de Educação e Cultura, com autonomia administrativa e financeira” (PARANÁ, 1964).

Essa autonomia administrativa e financeira do CEP que consta na Lei 4.978/64, e que é ressaltada no regimento de 1968, nos leva a entender que o colégio respondia à SEEC nas questões legais, mas em seu funcionamento interno podia ser enquadrado no regime de autarquia⁶⁰ e seu regimento apresentava sua personalidade e normas específicas, diferentes do regimento de 1955, que abrangia todas as instituições de ensino. De acordo com Silva (2008, p. 28),

[...] em 1962 (Lei estadual nº 170, de 12 de dezembro) é que o Colégio Estadual do Paraná passou a ser órgão da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC), adquirindo autonomia administrativa e financeira em 1964. Porém, com a Lei Estadual nº 6.636, de 29 de novembro de 1974, passou a atuar em regime especial, com autonomia relativa, pois ficou subordinado hierárquica, técnica e administrativamente à direção da SEEC.

Isso explica parte da interferência das ações da SEEC nos determinados momentos de constituição dos documentos internos no CEP anteriores a 1964, mas também demonstra que neste documento de 1968 o colégio apresentava uma maior autonomia para definir suas normas e estrutura administrativa interna, por ser uma autarquia e possuir independência administrativa e financeira, conforme o artigo 166, 3º parágrafo, da lei 4.978/64, já citado anteriormente.

Quanto à finalidade do CEP, o documento de 1968 traz em seu artigo 3º que se voltava a “formar a personalidade, integrar o educando na vida social e dar cultura média geral” (CEP, 1968, p. 1). Nos chama a atenção o fato de não se encontrar aqui o caráter

⁶⁰ Pessoa jurídica de direito público, criada por lei, com capacidade de autoadministração, para o desempenho do serviço público descentralizado, mediante controle administrativo exercido nos limites da lei. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarTesauro.asp?txtPesquisaLivre=AUTARQUIA>>. Acesso em: 15 set. 2020.

de desenvolvimento e econômico/profissional que pautava as orientações do governo e da lei educacional estadual nesse período. Esse quadro voltado ao ensino profissional fica claro após a Lei 5.692 de 1971, quando, segundo Valério (2007), adotou-se, dentre outros, o seguinte projeto:

1) Formulação de diretrizes técnicas para a estruturação de cursos de 2º grau: envolvendo a realização de seminários e reuniões técnicas entre a Secretaria estadual de Cultura e as agências SENAI, SENAC, Escola Técnica Federal, Colégio estadual do Paraná, Instituto Politécnico Estadual, Instituto de educação do Paraná, Divisão de Ensino Agrícola (AS) e GAP (PARANÁ, 1971, p. 278-279, apud VALÉRIO, 2007, p. 53).

A autora complementa que a política adotada para desenvolver esse e outros projetos educacionais da época baseava-se na “expansão e no Treinamento de Recursos Humanos (professores), balizada na ideia de uma administração racional que previa o reaproveitamento infraestrutural das construções de prédios escolares” (VALÉRIO, 2007, p. 54). Dentre as estratégias adotadas para a implantação dos projetos estavam a expansão geográfica, de forma a atingir 154 municípios paranaenses gradativamente; adaptação ano a ano da seriação nas escolas e “expansão do ‘leque das opções profissionalizantes’ e da intercomplementaridade, à medida que a escola fosse se adaptando com o curso profissionalizante e que houvesse a necessidade de novos cursos” (2007, p. 54). A autora complementa que no município de Curitiba a implantação do ensino de 2º grau com base nesse projeto ocorreu, em sua primeira etapa, no ano de 1973.

Neste contexto, a referência à lei educacional federal se mostra no regimento de 1977, quando este traz o objetivo do CEP, no qual consta:

Art. 2º - O Colégio Estadual do Paraná, tem por objetivo o ensino do primeiro e do segundo graus, regular e supletivo.

Parágrafo Único: para a realização desses objetivos, pode integrar-se em complexo escolar, segundo o disposto na Lei Federal nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 (CEP, 1972, p. 1).

Observamos nesta parte do regimento que a lei federal exerceu influência no interior do CEP no que tange à oferta de diferentes modalidades de ensino, pois o artigo 3º do regimento se refere ao seguinte artigo da lei:

Art. 3º Sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos integrados, por uma base comum e, na mesma localidade:

a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;

- b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir deficiências de outros;
- c) a organização de centros interescolares que reunam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos (BRASIL, 1971).

Esses centros ou complexos escolares propostos na reforma da LDB também passaram a fazer parte dos projetos da SEEC para a implantação da política educacional pensada para o Paraná naquele momento. De acordo com Valério, o projeto formulado em 1971 trazia a

[...] reorganização da Rede Estadual de ensino médio colegial: objetivando a unificação de estabelecimentos, avaliação de potenciais, elaboração de critérios para autorização de cursos e disciplinas, localização e discriminação de prédios e equipamentos e lotação docente [...] (PARANÁ, 1971, p. 278-279 apud VALÉRIO, 2007, p. 53).

O CEP, que fazia parte do primeiro grupo de estabelecimentos de ensino para a implantação do 2º grau, foi agregado a um desses complexos escolares também com o objetivo de desenvolver uma das estratégias já vistas anteriormente para a implantação do projeto: a seriação progressiva e a adaptação destas, ano a ano. De acordo com Valério (2007, p. 55),

[...] a estratégia adotada na implementação das séries, dentro do critério de progressividade, visou, entre outros aspectos, à possibilidade de complementações das salas ambientes, laboratórios e oficinas escolares, bem como possibilitou o treinamento de pessoal docente e técnico-administrativo. A reordenação propunha a reunião de dois ou mais estabelecimentos de ensino de 2º grau em um só e a redução de custos operacionais através de classes moduladas com um mínimo de 36 alunos. Também previu a concentração de recursos humanos e equipamentos, até então dispersos nos diversos estabelecimentos.

Notamos ainda nas subseções do capítulo III do regimento de 1977 que este trata das regularidades para o ensino do primeiro e segundo graus, ensino supletivo e atividades complementares, não havendo referência específica ao ensino profissional, trazido na lei 5.692/71. Mas está subentendido ou incluído no segundo grau, que passou a ser profissionalizante, o que nos remete a mais uma estratégia já vista anteriormente, elaborada pela SEEC em 1971 para a implantação do projeto: a expansão do “leque das opções” profissionalizantes e da intercomplementaridade.

Relativamente à expansão do “leque de opções” profissionalizantes e da intercomplementaridade, a política foi adotada pela análise das condições e características socioeconômicas dos municípios do estado, bem como pelo potencial de observação do respectivo mercado de trabalho (PARANÁ, 1982). [...]

De acordo com os estudos das condições educacionais do município, ou ainda do estabelecimento de ensino acompanhado do projeto de reorganização, poderia ser proposta a aceleração no processo de implantação, ou seja, se a escola tivesse condições infraestruturais tanto físicas quanto humanas para implementar o ensino de 2º grau, poderia fazê-lo. [...] Em 1972, no município de Curitiba, foi implantado o projeto-piloto do ensino de 2º grau em quatro escolas, sendo uma da rede estadual de ensino e três da rede particular. 1 Colégio Estadual do Paraná. 2 Colégio Nossa Sra. Menina. 3 Colégio Nossa Sra. de Lourdes. 4 Colégio Pe. João Bagozzi (VALÉRIO, 2007, p. 56).

Com base no que vimos até aqui, a lei 5.692/1971 e o projeto paranaense de implementação do ensino de 2º grau interferiram na organização interna do CEP, o que ficou evidenciado nestas partes analisadas até o momento do regimento de 1977. Dentre outras coisas trazidas pelo documento de 1977 temos um detalhamento sobre as responsabilidades e atribuições dos ocupantes dos cargos de chefia do CEP, como direção, o chefe do gabinete da direção, o chefe da divisão educacional, o chefe da seção de ensino de primeiro grau, o chefe da seção do ensino de segundo grau, o chefe da seção do ensino supletivo, o chefe da seção das atividades complementares, o chefe da seção de orientação educacional, o chefe da seção de registros escolares e os coordenadores de disciplinas. No total de cinco títulos, quatro são dedicados a essa questão no regimento de 1977, que é composto de atribuições dessas chefias, o que pode estar relacionado ao contexto político ditatorial do período, no qual os chefes seriam os responsáveis não apenas pelo desenvolvimento dos programas educacionais propostos, mas por sua fiscalização e controle:

Art. 13 - Ao diretor do CEP compete:

[...]

II. programar, dirigir, coordenar e controlar as atividades administrativas e pedagógicas do CEP.

[...]

VI. promover o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo CEP através da avaliação constante de resultados, por meio de análise de relatórios, dados, pesquisas e levantamentos e pela realização de reuniões de coordenação com as chefias das unidades administrativas do CEP.

[...]

XVI. Emitir instruções e ordens de serviço, sobre organização interna do CEP, não desenvolvidas por atos normativos superiores, e sobre a aplicação de leis, decretos e outras disposições de interesse do Colégio (CEP, 1977, p. 7).

Cabe aqui esclarecer que os regimentos anteriores de 1955 e 1968 até traziam a competência do diretor para “aplicar penalidades aos professores, funcionários e alunos, segundo preceitos legais vigentes para cada caso” (CEP, 1955, p. 2, Art. 22) ou “aplicar penalidades regimentais e estatutárias (CEP, 1968, p. 5, Art. 13º, h). Também, de forma sintética, se referiam ao poder de controle do diretor, como “cumprir e fazer cumprir as leis do Ensino, as determinações das autoridades competentes” (CEP, 1955, p. 1, Art. 11)

ou “representar o Colégio em Juízo ou fora dêle, administrá-lo, superintender, coordenar e fiscalizar as suas atividades em geral” (CEP, 1968, p. 5, Art. 13, a). Mas nenhum artigo traz tão explícito o sistema e os instrumentos de controle como o da década de 1970.

Os três incisos citados do regimento de 1977, que pertencem ao artigo 13, nos levam a duas reflexões: primeiro, os incisos II e VI permitem visualizar o poder que se centralizava na figura do diretor e como este deveria organizar o CEP, se baseando em levantamentos e análise de dados e nos repasses de informações das outras chefias. Conforme as informações trazidas por Silva (2008), um dos órgãos responsáveis pelos registros e organização dos dados do CEP entre os anos de 1969 e 1970 era o Serviço de Orientação Educacional (SOE). Ao observar o parágrafo VI, podemos entender que a importância dada a esses registros permaneceu ao longo dos anos de 1970, estando esse processo relacionado à racionalização, ao planejamento e à eficiência a partir do levantamento de dados, da quantificação e da confecção de gráficos por parte do SOE, o que, de acordo com a autora, poderia estar ligado ao contexto educacional voltado à técnica e à militarização.

Todos os trabalhos eram registrados. Era realizado um levantamento das notas dos alunos e, a partir deste, gráficos eram confeccionados [...] Outra maneira de sistematizar o trabalho era a montagem de uma espécie de arquivo, um fichário contendo informações sobre alunos, atualizadas quando necessário (SILVA, 2008, p. 46).

O inciso XVI também nos leva a concluir que a autonomia para a emissão de instruções próprias, de acordo com o que se desejava no interior do CEP, poderia ser caracterizada pelo seu regime de autarquia. Porém, essa autonomia era relativa pois, conforme já trazido anteriormente por Silva (2008), a partir de 1974 o colégio estava subordinado à direção da SEEC.

E são essas reflexões sobre as finalidades do CEP e o poder constituído no interior deste que nos levam a pensar sobre o que se pretendia para os estudantes neste período, ou seja, quais seus direitos e quais seus deveres. Porém, não podemos deixar de lado as intenções projetadas sobre esses documentos e sobre os agentes envolvidos em sua elaboração, olhando, além dos documentos em si, para as considerações feitas pelo Conselho Estadual de Educação, por exemplo na Indicação 3/72:

Para se projetar um regimento, indispensável seja o redator iluminado por ideias mui claras dos propósitos da lei, do papel adequado da escola à sua comunidade, da valia dos preceitos educativos e pedagógicos, isto é, afeiçoamento à doutrina educativa, e mais ainda, domine ele certas vivências administrativas, certo

convívio com o complexo legal aplicável, e certo exercício no articular racionalmente os capítulos (PARANÁ, 1972, p. 232)

Seja sob a orientação da SEEC ou do CEE, a elaboração ou organização dos regimentos do CEP demonstra, mesmo que apenas em suas finalidades, esses preceitos educativos e pedagógicos. Por vezes aparentemente mais voltados à organização do cotidiano escolar e ao comportamento disciplinar, como no caso dos regimentos de 1953 e 1968, por outras focado na organização da gestão administrativa, conforme o de 1977, os documentos, no geral, apresentavam uma estratégia de organização, partindo de seu lugar de poder, voltada para o que a Congregação ou o que a comissão de constituição do regimento tinha como representação de realidade, de escola ou de educação.

4.1 DIREITOS E DEVERES NOS REGIMENTOS ESCOLARES

Ao verificar os artigos que tratam dos direitos e deveres dos alunos, notamos que a única versão no período analisado em que ambos aparecem discriminados foi na de 1968. Anterior a isso, nas versões de 1953 e 1955, os regimentos só traziam os deveres dos alunos, atrelados ao que lhes era vedado e às penalidades aplicadas, caso houvesse infração aos deveres e às proibições. Isso nos leva a indagar o motivo de, em meio ao contexto político ditatorial, o regimento de 1968 trazer direitos e deveres bem detalhados, sendo os direitos inseridos somente neste documento.

Já no regimento de 1977 não encontramos nenhuma menção aos direitos e deveres dos estudantes. Na realidade não havia no documento nenhum título, capítulo ou artigo destinado aos discentes, compreendendo apenas a estrutura organizacional básica do CEP, assim colocada:

- I. Nível de Direção
 - a) Gabinete do Diretor
- II. Nível de Atuação Instrumental
 - a) Grupo Auxiliar de Planejamento - GAP
 - b) Grupo Auxiliar Financeiro - GAF
 - c) Grupo Auxiliar de Recursos Humanos - GARH
 - d) Grupo Auxiliar de Administração - GAA
- III. Nível de Execução
 - a. Divisão Educacional
 - a.1. Seção do Ensino de Primeiro Grau
 - a.2. Seção do Ensino de Segundo Grau
 - a.3. Seção do Ensino Supletivo
 - a.4. Seção das Atividades Complementares
 - a.5. Seção de Orientação Educacional
 - a.6 Seção de Registro da Vida Escolar (CEP, 1977)

O fato de não haver uma seção específica sobre os estudantes não significa que seus direitos e deveres não estivessem implicitamente constituídos. O ensino de primeiro e segundo graus, a finalidade do colégio e da responsabilidade dele, do corpo docente, da própria gestão, por exemplo, indiretamente acabavam se voltando aos direitos dos alunos.

Porém, o regimento de 1977 do CEP nos levanta algumas indagações sobre o propósito desse formato de documento normativo. Estaria o CEP focado naquele momento em apenas resolver a organização administrativa e pedagógica da gestão escolar? Os alunos não eram pauta de discussão naquele momento? Percebiam os estudantes como agentes integrantes da estrutura escolar? Ou seria o regimento de 1977 um documento voltado à adaptação normativa do que havia sido implementado na reforma da LDB no ano de 1971?

Observamos no capítulo anterior que o CEE, com o Parecer 124/74, havia aprovado um modelo de regimento escolar para as escolas da rede estadual de ensino e que esse modelo seria elaborado pela SEEC. Porém não encontramos em nossa pesquisa nenhum outro regimento entre a data deste parecer e o documento de 1977, nem mesmo o modelo em si que nos pudesse servir de base de comparação. O que sabemos é que o CEE fazia referência neste parecer à lei 5.692/1971 para pensar a organização escolar, informando que

Nos termos do parágrafo único do art. 2º da Lei 5.692 citado, o Regimento ganha estatutura singular, porque o Regimento Escolar é o documento que retrata, minudenciosamente [sic], a organização administrativa, didática e disciplinar, vale dizer, representa o próprio plano técnico educativo da unidade respectiva (PARANÁ, 1974, p. 246).

Com base neste parecer do CEE, podemos pensar que o modelo de que ele trata traz, além da questão administrativa, questões didáticas e disciplinares, o que se vê implicitamente no regimento de 1977. Isso nos leva a pensar se foi esse modelo que realmente norteou o regimento do CEP de 1977.

Porém, um documento legal citado neste próprio regimento nos trouxe um indício para tentar elucidar as questões levantadas até aqui sobre sua elaboração. As seções, ao tratarem das responsabilidades fundamentais dos cargos de chefia do CEP, se referem ao artigo 43 da Lei nº 6.636 de 29 de novembro de 1974, ou seja, esse artigo, sim, norteava todo o documento. Essa lei dispunha sobre a organização do Poder Executivo no sistema de administração Pública do Estado do Paraná e em seu Título V, onde

constava o artigo 43, tratava das Responsabilidades Fundamentais e Atribuições Básicas das Chefias na Administração Direta:

CAPÍTULO I

Das Responsabilidades Fundamentais

Art. 43. Constitui responsabilidade fundamental dos ocupantes de Chefias na administração direta, em todos os níveis, promover o desenvolvimento funcional dos respectivos subordinados e a sua integração nos objetivos do Governo do Estado; cabendo-lhes, especificamente;

- a)** propiciar aos subordinados a formação e o desenvolvimento de noções, atitudes e conhecimentos a respeito dos objetivos da unidade a que pertencem;
- b)** promover o treinamento e aperfeiçoamento dos subordinados, orientando-os na execução de suas tarefas e fazendo a crítica construtiva do seu desempenho funcional;
- c)** treinar permanentemente seu substituto e promover, quando não houver inconvenientes de natureza administrativa ou técnica, a prática de rodízio entre os subordinados, a fim de permitir-lhes adquirir visão integrada da unidade;
- d)** incentivar entre os subordinados a criatividade e a participação crítica na formulação, na revisão e no aperfeiçoamento dos métodos de trabalho, bem como nas decisões técnicas e administrativas da unidade;
- e)** criar e desenvolver fluxos de informações e comunicações internas na unidade e promover as comunicações destas com as demais organizações do Governo;
- f)** conhecer os custos operacionais das atividades sob sua responsabilidade funcional, combater o desperdício em todas as suas formas e evitar duplicidade e superposições de iniciativas;
- g)** manter na unidade que dirige orientação funcional nitidamente voltada para objetivos;
- h)** inculir nos subordinados, por todos os meios, a filosofia do bem servir ao público;
- i)** desenvolver nos subordinados o espírito de lealdade ao Estado e às autoridades instituídas, pelo acatamento de ordens e solicitações, sem prejuízo da participação crítica, construtiva e responsável, em favor da ampliação da eficácia na administração pública (PARANÁ, 1974).

Esta lei estadual demonstrava que os governantes tinham as chefias diretas, em geral, como formadoras, treinadoras, incentivadoras e mantenedoras dos objetivos do Governo do Estado naquele momento. Partindo dela, a eficiência da administração pública tornava-se uma das primazias do gestor. Junto a isso, especificamente na área educacional, a lei 5.692/71 ainda poderia embasar contínuas mudanças implementadas pelos governos estaduais, e o papel do gestor escolar, no geral, acabava por se apresentar

[...] como um trabalho altamente complexo e sujeito a um conjunto de variáveis que intervêm na ação, como a introdução de uma reforma do ensino a ser cumprida dentro de prazos estabelecidos, que pode colocar em risco trabalhos já iniciados na escola e, muitas vezes, atender a exigências formais que pouco ou nada têm a ver com as reais necessidades constatadas para aquela situação particular (ARF, 2007, p. 35).

Além disso, com base na lei 6.636/1974, o então governador Jayme Canet Júnior baixa o Decreto 1.620 em 12 de fevereiro de 1976. Este tratava da desconcentração de

poderes nas Secretarias de Estado e trazia que a estrutura organizacional de cada uma delas e dos órgãos a elas ligados, assim como suas funções administrativas e técnicas, deveriam ser tratadas em seus regimentos internos, subordinados aos atos dos Secretários de Estado. No Parágrafo Único do artigo 7º do Decreto constava que “os Secretários de Estado ao aprovarem os regimentos internos observarão as atribuições cometidas e a organização dos órgãos de regime especial fixadas em legislação Estadual e Federal próprias” (PARANÁ, 1976).

E, observando suas referências internas, é com base nesta lei e neste decreto, dentre outros, que o regimento do CEP de 1977 é construído, trazendo indícios de uma exigência dos órgãos governamentais estaduais na adequação das gestões escolares nesta lei, com base também contexto político nacional embasado no controle e na eficiência.

Esse processo de construção do regimento voltado à organização da gestão administrativa pode justificar, em parte, a aparência de forma genérica dos direitos e deveres dos estudantes no documento de 1977. Mas afinal, como o estudante era percebido naquele período no contexto escolar? De acordo com Pereira (1969, p. 34),

Diferentemente do administrativo e do docente, o *grupo discente* é uma associação não-profissional, formada pela *categoria aluno*. O seu papel na dinâmica escolar é o de receber os elementos culturais que lhe são transmitidos pelo grupo docente. As relações entre ambos, embora sejam complementares, são também assimétricas, pois dentro do contexto estrutural mais amplo, estes dois grupos são colocados em níveis diferentes, onde o *discente* sempre se situa em plano secundário⁶¹.

Para refletir sobre as questões levantadas a partir do que observamos nos dois documentos, levando em consideração o pensamento de Pereira, vamos analisar os regimentos dentro de suas peculiaridades e contextos. Na análise dos direitos e deveres que constam no regimento escolar de 1968 do CEP, consideramos necessária a apresentação destes. Tratando dos deveres dos estudantes, o documento traz o artigo 27:

Artigo 27: São deveres do aluno:

- a) realizar os trabalhos discentes com assiduidade e pontualidade;
- b) acatar as autoridades escolares;
- c) tratar com urbanidade os professores, funcionários e GAS;
- d) apresentar-se limpo e adequadamente vestido;
- e) apresentar-se devidamente uniformizado para as sessões de educação física e para as atividades escolares quando para isso for determinado;
- f) possuir o material escolar mínimo exigido, mantendo-o em perfeita ordem;
- g) entrar para as aulas e delas sair sem tumulto, mantendo no transcurso das mesmas, atitude educada;

⁶¹ Grifo do autor.

- h) manter em perfeito estado o patrimônio em geral, zelando pela sua conservação e indenizar os prejuízos quando produzir dano material ao estabelecimento e a objetos de colegas e funcionários;
- i) portar-se corretamente na via pública mormente quando uniformizado;
- j) portar-se nos intervalos das aulas dentro dos limites da boa educação;
- l) abster-se de atos contrários aos bons costumes zelando pelo bom nome do estabelecimento;
- m) erguer-se no seu lugar, em atitude correta à entrada ou saída de professores autoridades de ensino ou visitantes;
- n) comparecer às comemorações cívicas determinadas pelo Colégio, participando com o máximo respeito e educação;
- o) participar de associações estudantis do Colégio autorizadas pela Direção;
- p) cumprir todas as disposições deste Regimento, bem como, de instruções regulamentares, avisos e editais expedidos pela Administração (CEP, 1968).

Ainda sobre o que podemos entender sobre deveres dos alunos, o regimento de 1968 também traz em dois momentos o que era vedado ao aluno - artigo 29 e artigo 65 -, conforme podemos observar a seguir:

Artigo 29: É vedado ao aluno:

- a) entrar na sala durante a aula ou dela sair sem permissão expressa do professor;
- b) ausentar-se do Estabelecimento no transcurso das aulas sem aquiêscência da Direção;
- c) Agredir colegas e praticar atos turbulentos ou perigosos nas dependências do Colégio ou em suas proximidades;
- d) participar de movimentos que culminem em ausências coletivas às aulas e trabalhos escolares;
- e) permanecer no colégio sem comparecer às aulas, a não ser em casos especiais devidamente autorizados;
- f) promover sem autorização do diretor, rifas, coletas ou subscrições, dentro ou fora do Estabelecimento;
- g) promover manifestações coletivas ou delas participar sem necessária autorização do Diretor;
- h) introduzir, no Colégio, bebidas alcoólicas, substâncias tóxicas, irritantes ou psicotrópicas, armas, materiais infláveis ou explosivos;
- i) portar ou introduzir revistas, livros, fotografias ou impressos, de moral duvidosa;
- j) ostentar vícios, a prática de jogos de azar ou uso de bebidas alcoólicas;
- l) realizar ou participar durante os períodos letivos de congressos, semanas estudantis ou quaisquer outras manifestações que perturbem a boa marcha dos trabalhos escolares;
- m) ocupar-se em trabalhos estranhos durante as aulas;
- n) provocar conscientemente, por palavras, gestos ou atitudes e hilaridade o desvio da atenção da classe;
- o) levar e utilizar nas aulas qualquer objeto com que possa propositadamente se distrair ou distrair a atenção dos colegas;
- p) permanecer nas dependências do Estabelecimento fora do horário de suas aulas sem que para isso esteja autorizado pela direção;
- q) utilizar-se de qualquer tipo de fraude na realização dos trabalhos escolares.

Artigo 65 - Os alunos não poderão ter consigo, durante a realização das provas, apontamentos ou subsídios sem a autorização expressa do professor (CEP, 1968).

No que diz respeito aos direitos dos estudantes, o regimento traz o artigo 28:

Artigo 28 - São direitos dos alunos:

- a) receber sem quaisquer discriminações, ensino, na forma da lei;

- b) organizar-se em grêmios culturais e recreativos, respeitadas as disposições legais;
- c) frequentar a biblioteca, instalações esportivas e outras do Estabelecimento, sem prejuízo de suas atividades escolares;
- d) receber benefícios, de cooperativas ou serviços instalados com essa finalidade;
- e) reunir-se em comissão para apresentar sugestões relativas ao bom andamento do ensino e dos serviços (CEP, 1968).

Outros três artigos complementam, mesmo que de forma indireta, o que o documento traz que podemos entender como direito dos estudantes:

Artigo 22 - Compete ao professor:

- a) reger o ensino da disciplina para o qual nomeado, designado ou contratado, observando a fiel execução do programa respectivo;
- g) Colaborar na educação integral de seus alunos;
- j) Estar presente na sala de aula na hora marcada para o início das mesmas, só se retirando depois de vencido o período regulamentar, salvo por imperiosa necessidade;

Artigo 57 - Aos trabalhos escolares e exames serão atribuídos graus de 0 (zero) a 10 (dez), permitindo-se meios pontos.

§ Único - É vedado levar em consideração o comportamento do aluno para a avaliação do aproveitamento escolar.

Artigo 63 - Para a avaliação do rendimento escolar dos períodos estabelecidos serão realizadas tantas provas e trabalhos quantos forem necessários.

§ 1º [...]

§2º - Os assuntos sobre os quais versarão as provas serão sempre os lecionados desde o início dos trabalhos escolares, preponderando os ensinados no período em curso;

§3º - Não será permitida, salvo casos excepcionais, a realização de mais de duas provas por dia, na mesma turma (CEP, 1968).

A opção de relacionar os direitos e deveres em forma de três citações sequenciais, incluindo o que lhes era vedado – pois entendemos que, se era proibido, o estudante tinha dever de acatar –, foi proposital. A quantidade reduzida de direitos em relação aos deveres e às proibições se evidencia quando dispostos dessa forma, sendo que nas duas primeiras citações podemos observar três artigos divididos em 32 itens relacionados aos deveres e as duas últimas apresentam quatro artigos divididos em 12 itens relacionados aos direitos.

O que observamos nos direitos e deveres dos estudantes do CEP em 1968, complementado pelo que lhe era vedado, é que todas as atribuições estavam voltadas muito mais a uma característica disciplinar do que pedagógica. O direito a receber o ensino, tratado na letra a, ou de apresentar sugestões relativas ao bom andamento do ensino, na letra e, referem-se ao direito à aprendizagem de uma forma genérica, a partir do que trata a lei. As questões pedagógicas são trazidas no regimento como um dever do professor e dos coordenadores e se apresentam como um direito do aluno, de forma indireta, a partir das especificidades do CEP, como aparecem nos artigos 22, 57 e 63, em

que este último, por exemplo, determinava a quantidade máxima de provas que podiam ser realizadas por turma em um mesmo dia.

Há sobreposição dos deveres em relação aos direitos, no regimento de 1968, seguindo a mesma linha do regimento de 1955, e dois artigos também são atribuídos aos discentes: o que lhes é vedado e as penalidades. Nestes fica clara a autoridade imposta sobre o estudante por parte dos dirigentes da escola, o que se mostra semelhante nos dois documentos: as letras *a*, *f*, *m*, *o* do artigo 29 – do que era vedado ao aluno – do regimento de 1968 são muito parecidas com que era trazido no regimento de 1955.

QUADRO 9 – PERMANÊNCIAS DO QUE ERA VEDADO AO ESTUDANTE

REGIMENTO ESCOLAR DE 1955 Artigo 50	REGIMENTO ESCOLAR DE 1968 Artigo 29
1 - entrar em classe ou dela sair sem permissão do professor e do estabelecimento sem a do diretor; 2 - ocupar-se, durante as aulas, de qualquer trabalho estranho à elas; 3 - promover, sem autorização do diretor, coletas e subscrições dentro do estabelecimento; [...] 12 - distrair a atenção dos colegas em aulas, com objetos ditos ou de qualquer outra forma.	a) entrar na sala durante a aula ou dela sair sem permissão expressa do professor; f) promover sem autorização do diretor, rifas, coletas ou subscrições, dentro ou fora do Estabelecimento; m) ocupar-se em trabalhos estranhos durante as aulas; o) levar e utilizar nas aulas, qualquer objeto com que possa propositadamente se distrair ou distrair a atenção dos colegas

FONTE: CEP (1955; 1968).

As outras letras dos artigos não tinham uma escrita tão semelhante, mas as ideias de organização e respeito às regras sobre como permanecer na sala de aula, somente fazer o que era autorizado pelo diretor, não desviar a atenção da classe, não permanecer nas dependências do colégio fora do horário das aulas, se mantinham. Outra orientação que se manteve, mas de forma mais abrangente, se refere à participação nas manifestações. Enquanto o artigo 50, item 7, do regimento de 1955 do CEP dispunha sobre a proibição de se tomar parte, seja dentro ou fora do colégio, em manifestações ofensivas a pessoas ou instituições, no regimento de 1968 as letras *d* e *g* do artigo 29 demonstram uma maior limitação dos movimentos estudantis, tanto sendo justificado pela ausência da aula para a participação de alguma ação quanto pela promoção ou participação deles sem a autorização do diretor.

Aliás, esse tema se destacou por aparecer como direito e dever ao mesmo tempo, já que também traz a participação dos estudantes nas associações estudantis, citada na letra *o* da coluna de direitos. Essas, como, por exemplo, o grêmio, citado na letra *b* na

coluna que trata dos direitos, eram caracterizadas, de acordo com Lima (2008), como atividades complementares. Sua denominação era Grêmio Estudantil do CEP (GECEP), e de acordo com seu estatuto, este “foi fundado em 03 de novembro de 1951” (GECEP, 2016, p. 1⁶²). Ao mesmo tempo em que se espera que a referência ao grêmio estudantil apareça no documento normativo da escola, até por se tratar de uma instância colegiada existente há mais de uma década no colégio, percebe-se a falta de autonomia dos estudantes, mesmo dentro destas associações, já que o seu dever de participação estava atrelado à autorização da direção.

Embora o regimento datasse de 11 de dezembro de 1968 – dois dias antes da instituição do Ato Institucional número cinco (AI-5)⁶³ – e a reunião da Congregação para sua aprovação tenha sido nos dias 24 e 25 do mês de junho de 1966⁶⁴, essa preocupação com os movimentos estudantis se mostra no documento. Isso nos aponta que, mesmo antes da suspensão destes movimentos, entre os anos de 1964 e 1968, as manifestações ocorriam de forma vigiada pelo Departamento de Ordem e Política Social (DOPS). De acordo com Silva,

A despeito da repressão inicial, o movimento estudantil teve relativa liberdade de protesto (apesar de a DOPS acompanhar de perto os estudantes considerados subversivos) até 1968, sendo tolhida com a outorga do AI-5, o que impactou diretamente em ações da resistência à ditadura (SILVA, 2019, p. 18).

Isso justifica, de certa forma, sua aparição como direito ao mesmo tempo que dever dos estudantes no regimento do CEP, sendo qualquer ação permitida apenas com autorização do diretor, caracterizando acompanhamento e controle.

Ainda sobre os deveres dos alunos, notamos que atribuições relacionadas à urbanidade e ao respeito às autoridades escolares, trajar-se com asseio e uniforme, assiduidade nos trabalhos escolares, possuir material escolar adequado, levantar-se após a chegada de alguma autoridade, conservação do patrimônio escolar e indenização no caso de avarias e comparecer em comemorações cívicas permanecem quase que da mesma forma do que constava no regimento escolar de 1955. Porém, a postura dentro e fora do colégio, o zelo pelo nome do estabelecimento de ensino e a participação nas associações estudantis são determinações novas na normativa do CEP de 1968.

⁶² Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1oiJCfd7NOTOKKpcGUlli3gbmY8oBiU8c/view>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

⁶³ O Ato Institucional Número Cinco (AI-5) foi emitido pelo governo militar em 13 de dezembro de 1968 pelo então presidente Artur da Costa e Silva, suspendendo as garantias institucionais.

⁶⁴ Acreditamos que essa distância temporal se deve ao tempo necessário para a apreciação e aprovação do CEE.

O zelo pelo nome do colégio pode ser justificado pela característica modelar que o CEP possuía ao longo dos anos. O colégio se destacava não só pelo ensino das disciplinas obrigatórias do currículo formal, mas também por suas atividades complementares. Estas, de acordo com Lima,

[...] foram partícipes e contribuintes da construção de uma determinada realidade educacional, propiciando ao Colégio Estadual do Paraná fazer-se como uma instituição de ensino que irradiava cultura, logo uma escola modelar de essência única (2008, p. 45).

Estas atividades eram notadas não apenas no interior do CEP, sendo manchete nos jornais da década de 1960 por atividades como a rádio, competições esportivas e o coral. Este último, além de diversas apresentações para autoridades nacionais, chegou a se apresentar internacionalmente.

CORAL DO COLÉGIO ESTADUAL CANTARÁ NO PARAGUAI

A fim de participar das festividades comemorativas dos 130, o aniversário de independência do Paraguai, seguirá amanhã com destino àquele país o coral do Colégio Estadual do Paraná. O convite foi formulado pelo próprio governo guarani à direção do estabelecimento. A caravana composta de oitenta pessoas (entre moças e rapazes) viajará em ônibus especial sob a chefia da professora Alda Mueller e do regente Mario Garau (DIÁRIO DO PARANÁ, 10 de maio de 1961, p. 6).

Ser aluno do CEP vinha acompanhado de algumas responsabilidades, já que as atividades escolares traziam visibilidade. Porém, por ser uma escola pública, atendia a públicos diversos, o que pode explicar a forte normativa sobre as questões disciplinares, tendendo a uma padronização da postura dos alunos do CEP. Valério aponta que

[...] a educação e, mais propriamente, o ambiente escolar foram compreendidos, pelos militares, como importantes meios de controle social, visto que por meio destes educavam-se os futuros cidadãos. No ambiente escolar do período, as escolas públicas deveriam funcionar como modelos de ordem e disciplina (2007, p. 14).

Neste contexto, independente da classe social ou comportamento do estudante, o CEP precisava criar meios de atendimento aos alunos para manter o padrão esperado e garantir a aprendizagem. De acordo com Silva (2008, p. 34),

Mesmo o CEP tendo uma auto-representação de uma escola modelar [...], freqüentada por pessoas da alta sociedade curitibana, era manifesta a necessidade de atender os alunos não abonados, ou “carentes” e “necessitados” como a própria documentação sugeria. O auxílio dado a esses alunos era de alimentação, material escolar, transporte e assistência médica. Todas essas medidas eram voltadas para tentar fazer com que o discente permanecesse

freqüentando as aulas, indiferente de sua condição social ou profissional (visto que muitos dos alunos eram jovens trabalhadores).

São desses benefícios, organizados pela Seção de Assistência Escolar (SAE), que o regimento trata na letra *d*, dos direitos dos estudantes. Sobre este e os outros quatro direitos, notamos que sempre estão voltados ao bom andamento das atividades escolares. De forma geral, são colocados seguidos de um contraponto, ou seja, um “desde que...”, levando a entender de que havia condições para que o aluno obtivesse tal direito.

Na prática de sala de aula, o ensino também exigia instrumentos que possibilitassem uma aprendizagem satisfatória. Em uma das atas das reuniões da Coordenação da Área Técnica do CEP, realizada pela Coordenação de Desenho em 12 de novembro de 1974, ao se discutir estratégias de ensino, o grupo de professores definiu o seguinte:

Para o desenho as atividades seriam:

- a) Recursos: 1) motivação do aluno; 2) recursos necessários (material); 3) recursos físicos, sala de aula ambiente em condições próprias.
- b) Estratégias do professor: 1) orientação sobre a matéria; 2) adaptação da prancheta; 3) utilização do material; 4) observação dos desenhos apresentados; 5) circulação do professor pela sala para observação individual; 6) utilização dos conhecimentos anteriores do educando; 7) avaliação do rendimento dos alunos; 8) feedback (realimentação) e 9) recuperação dos alunos deficientes (CEP, 1974, p. 7).

Notamos aqui a preocupação do corpo docente com a aprendizagem e com o rendimento dos estudantes, neste caso, na aula de desenho. O direito ao ensino que consta nos deveres dos estudantes, mesmo que genérico, apresentava sua forma dentro das especificidades do CEP na prática das aulas dos professores.

Cabe salientar aqui que os educadores tinham também que lidar com o peso do controle, do planejamento e da racionalização dos dados de aprendizagem, o que caracterizava a pressão para o bom funcionamento e, segundo Valério (2007), uma repressão que ocorria de forma velada. Porém, “os professores sabiam até que ponto deveriam ou não seguir os direcionamentos impostos sobre a escola” (VALÉRIO, 2007, p. 83), fazendo com que cada educador buscasse táticas para romper algumas barreiras que cerceassem suas condições de trabalho, seja a falta de recursos, o desinteresse do estudante ou a repressão imposta pelo regime político.

Outro momento em que percebemos esse olhar pedagógico voltado à aprendizagem do aluno do CEP foi na ata da Coordenação da Cadeira de Português no

turno da tarde em 3 de abril de 1967. Em uma das partes desta reunião da coordenação com os professores de Língua Portuguesa, foi pautado o seguinte:

O aluno deve aprender a raciocinar: consegue-se, pela leitura, êste objetivo. Deve-se partir depois para a conversação, que tornará os alunos capazes de expor e defender suas idéias. Em terceiro lugar, êle deverá saber expor, por escrito, as suas idéias. Tôda a sistemática do ensino deve ser orientada neste sentido. Não se deve dar a gramática pela gramática, mas de acordo com as necessidades do aluno. Os programas (de ginásio) devem ser reestruturados. [...] Tudo deve girar em torno de livros, pelo menos, a partir da 3ª série ginásial (CEP, 1967, p. 3).

Embora isso pudesse nos levar a pensar que, apesar de todas as exigências disciplinares colocadas como normativa no CEP, nas décadas de 1960 e 1970 parte dos docentes percebia a aprendizagem como o real direito do aluno, devemos ter em mente que os planos de ensino dos professores poderiam estar embasados em concepções contidas em programas e/ou manuais diversos. Um estudo feito por Bulotas (2017) nos remeteu à indagação de que estes professores poderiam, por exemplo, apropriar-se das ideias trazidas nos livros didáticos da época para definir o método de ensino proposto naquele momento da reunião dos docentes de Língua Portuguesa. A autora apresentou algumas discussões a partir de trabalhos que

[..] contribuíram no entendimento da educação no contexto de ditadura civil-militar e, principalmente, na compreensão do livro didático como relevante material para a análise em uma perspectiva histórica do ensino de Língua Portuguesa. Isso porque são eles que, paralelamente aos programas oficiais, orientam os mestres sobre a função do ensino de uma determinada disciplina, ou seja, para que ela deve ser ensinada. Assim, a característica mais significativa do livro didático é que ele pode revelar quais eram, numa determinada época, as propostas curriculares estabelecidas oficialmente para uma dada disciplina [...]. Considerando, portanto, o livro didático um componente escolar importante e um instrumento capaz de refletir o currículo de sua época, ponderou-se o fato de que através dele pode-se, de alguma forma, vislumbrar se e como se concretizaram as orientações previstas para o ensino de Língua Portuguesa [...] (BULOTAS, 2017, p. 26).

Desta forma, podemos pensar que, se, por um lado, não podemos afirmar que os docentes tinham a plena noção do que o regimento escolar trazia sobre seus deveres e que, ao trabalharem voltados às necessidades dos alunos, estavam primando por seus direitos, já que os métodos e a função do ensino poderiam estar sendo orientados e fundamentados por um material de apoio elaborado fora daquele ambiente escolar, por outro, o uso do livro dependia da escolha do professor, e essa escolha e uso desse material pode ser concebida como uma tática, interna à escola, a partir das concepções do professor e de outros agentes sobre direitos e deveres.

Estamos nos referindo aos órgãos responsáveis pela elaboração dos livros didáticos e técnicos, como, por exemplo, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). De acordo com Cunha (2015, p. 34),

A COLTED foi criada no MEC pelo Decreto nº 59.355, de 4 de outubro de 1966, durante o Governo Castelo Branco (1964-1967), com a finalidade de incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com o aperfeiçoamento do livro didático e do livro técnico. Em defesa de tais ações, o documento de Utilização do Livro Didático dos Cursos de Treinamento para professores primários deliberava: “Convencido o Governo Brasileiro da importância do livro e, em especial, do livro didático, como instrumento básico pra melhorar o rendimento escolar, que é fundamento de uma verdadeira integração nacional, tornou-se imperativo que esse livro alcançasse os alunos em todo território brasileiro e possuísse características que, por seu conteúdo e apresentação atendessem ‘ao desenvolvimento físico e social’” (BRASIL, COLTED, 1970, p. 11). Também como atribuição, a COLTED deveria gerir e aplicar recursos destinados ao financiamento e à realização de programas e projetos de expansão do livro técnico, assim como organizar o processo de produção, edição e distribuição dos livros didáticos. Precisaria ainda criar bibliotecas e promover cursos de treinamento para educadores [...] (2015, p. 34).

Observamos que, mesmo antes da lei 5.692/1971, já havia a preocupação com o livro técnico, além do didático. Os recursos para a produção e a reprodução destes eram provenientes dos acordos feitos entre 1964 até 1968 entre o MEC e a USAID, o que acabava por beneficiar ambos os lados, “tanto ao MEC, pelos recursos copiosos que contava pela USAID, como também interessava à política dos Estados Unidos, que estava preocupada em manter laços com o novo regime” (CUNHA, 2015, p. 35) brasileiro.

Para além do material didático, seguindo ainda a linha do direito ao ensino, o ensino profissionalizante, após a Lei 5.692/71, proporcionou outras dinâmicas e olhares sobre a aprendizagem do estudante. O grupo de professores de Desenho do CEP, em reunião da área técnica, ao discutir o tema “técnicas lúdicas” e “técnicas com base em experiências anteriores” em 28 de novembro de 1979, colocou:

Os professores, após discussão, chegaram à conclusão que a técnica em epígrafe não se aplica ao ensino de desenho profissionalizante, podendo ser aproveitado no 1º grau com bons resultados mediante a organização de jogos. Em seguida passou-se a discutir “técnicas com base em experiências anteriores”. Com referência a este tema, os professores decidiram que nem sempre os conhecimentos anteriores podem ser aproveitados, especialmente no que se refere ao desenho no curso profissionalizante, pois os processos e técnicas profissionais mudam constantemente. Entretanto, para efeito comparativo e introdução de novos conhecimentos, deve-se aproveitar ao máximo as experiências anteriores do educando. (CEP, 1979, p. 9).

As discussões dessa reunião demonstram uma visão diferenciada dos docentes em relação aos alunos do ensino profissionalizante, mas essa percepção da

diferenciação das estratégias de ensino poderia estar atrelada às novas concepções pedagógicas desenvolvidas a partir da Lei 5.692/71, a partir da qual os currículos escolares tiveram que ser repensados e reorganizados. O que se configura na conclusão dos professores de Desenho do CEP no final da década de 1970 contrapõe o que se tinha como método antes da reforma da LDB, ou seja, na década anterior, que era

[...] uma lógica restrita às práticas do desenho voltado à livre expressão da criança, como pretendido pelas escolinhas de arte e também, de uma produção gráfica do aluno pautada apenas em princípios extraídos dos livros de desenho geométrico (CUNHA, 2015, p. 48).

Neste caso, quando propõem o olhar para o educando a partir de sua realidade e experiências anteriores, não significa obrigatoriamente uma efetiva percepção prática do dever do professor e direito do aluno, já que poderia, por exemplo, ser uma instrução curricular para o desenvolvimento da técnica, pois

[...] partir da década de 1970, com a nova área nos currículos, o estudo para a produção gráfica na escola ampliar-se-ia com assuntos não apenas voltados às atividades decorativas a partir do desenho geométrico, mas contaria, por exemplo, com o desenho à mão livre, além da pintura, entre outras linguagens visuais (CUNHA, 2015, p. 49).

Como podemos observar a partir dos registros analisados até então, os alunos possuíam muitos deveres, porém o direito ao ensino aparece sempre nas entrelinhas das diversas atas do colegiado. Isso não ocorria apenas por parte dos professores, mas também da direção, como consta na ata do Colegiado de 1º de junho de 1976. Dentre as solicitações de um dos professores coordenadores para a direção estava:

7. Identificação dos nomes dos profissionais com excesso de faltas: o professor [...] comentou que professores com excesso de faltas podem levar a um comprometimento dos dias letivos [...] daí, seus nomes serem levados à Direção Geral para que esta chame a atenção dos mesmos (CEP, 1976, p. 12).

Embora o que estivesse sendo tratado ali fosse algo de interesse do colegiado, o fato de levarem em consideração o comprometimento dos dias letivos demonstra que havia a ciência de que as aulas estavam sendo prejudicadas, o que interfere diretamente na aprendizagem do estudante e em seu direito ao ensino.

Notamos que, embora nas normativas do CEP os deveres dos estudantes se sobrepusessem aos direitos, as fontes trazem indícios de que as autoridades escolares tinham o direito ao ensino e à aprendizagem como algo relevante. Porém, a preocupação também podia se dar por outros fatores, como a imagem do CEP como instituição

modelar e a cobrança por eficiência por parte do governo, que poderiam ser prejudicados pelo excesso de falta dos professores, por exemplo. Já a representação de aluno ideal trazida nesses documentos e atas se pautava em disciplina e obediência das normas e da ordem, o que se contrapunha às manifestações estudantis que se fortaleciam ao longo da década de 1970, já que “[...] em 1968, juntamente com várias manifestações estudantis mundo afora, no Brasil os ânimos estavam acirrados [...] Com o recrudescimento da ditadura os estudantes passaram a se mobilizar ainda mais” (SILVA, 2019, p. 19).

Observando os deveres dos alunos e o que lhes era vedado, das penalidades que constam no artigo 30 do regimento de 1968 – advertência ou repressão, suspensão, afastamento temporário, transferência para outro estabelecimento, ou até mesmo exclusão – sua aplicação dependia do grau da seriedade da ocorrência praticada pelo estudante.

Um exemplo era a forma como o CEP tratava os prejuízos causados por danos materiais, conforme a letra *h* da tabela de deveres. Na ata do Conselho de Classe do 1º bimestre de 1978, área de Biológicas, da turma da 2ª série do ensino de 2º grau, nas observações ao final da ata, foi colocada a seguinte referência a uma aluna na aula de Língua Estrangeira Moderna (L.E.M): “‘mandada para fora da sala’, ‘atitudes – faltaram ao pagamento de Cr\$1,00⁶⁵ referente às carteiras’” (CEP, 1978, p. 6).

Apesar de estarmos tratando das aplicações de penalidades de 1978, e estas já estarem sob vigência do regimento de 1977, percebemos na análise das atas de Conselho de Classe de 1978 e 1979 que o CEP mantinha a mesma postura em relação aos direitos e aos deveres dos estudantes do que constava no regimento de 1968. Analisando o regimento de 1977, observamos que nas disposições finais do documento consta que desde 1975, em cumprimento do decreto nº 1.358/75, o CEP integrava o Complexo Escolar Colégio Estadual do Paraná⁶⁶ e, segundo o artigo 24 do regimento, o diretor assumia “a direção do complexo para os efeitos de regime didático” (CEP, 1977, p. 22). De acordo com Silva (2008), esse movimento de transformação do CEP para complexo escolar se iniciou no ano anterior:

A partir de vinte e quatro de agosto de 1974, com a resolução nº 3.601, o Colégio Estadual do Paraná passou a se chamar Complexo Educacional do Colégio Estadual do Paraná, constituindo-se como uma unidade centro integradora das

⁶⁵ De acordo com o decreto nº 81.615 de 1978, o salário mínimo deste ano era de Cr\$ 1.560,00.

⁶⁶ De acordo com o Art. 24 - Parágrafo único (CEP, 1977), faziam parte do complexo escolar do CEP: Escola Tiradentes, Escola Professor Brandão, Escola Dona Carola, Escola Conselheiro Zacarias, Escola Aline Pichet, Escola Dr. Xavier da Silva e Escola Amâncio Moro.

unidades componentes: Grupo Escolar Tiradentes, Grupo Escolar Professor Brandão, Grupo Escolar Dona Carola, Grupo Escolar Conselheiro Zacarias, Grupo Escolar Aline Pichet, Grupo Escolar Xavier da Silva e Grupo Escolar Amâncio Moro. Essas unidades componentes aparecem no PROE como subsistemas. Em 1974, a unidade-centro (CEP) contava com 4.494 alunos distribuídos em 147 turmas e todas as unidades componentes somavam um número de 5.241 alunos e 144 turmas (SILVA, 2008, p. 58).

Todas essas unidades componentes estavam sujeitas ao regime didático do CEP e eram dirigidas por diretores auxiliares. Porém, de acordo com o artigo 28 do regimento de 1977, o desenvolvimento do trabalho educativo do CEP estava subordinado aos Departamentos de Ensino da SEEC e quando fosse elaborar o Regimento Escolar deveria “pautar-se pelas disposições específicas para os estabelecimentos do sistema estadual de ensino” (CEP, 1977, p. 23). Isso nos leva a questionar até que ponto houve autonomia para a elaboração do regimento de 1977, já que, mesmo sendo um documento de orientação burocrática, com um desenho muito mais administrativo voltado a atender as demandas da gestão de todo o complexo escolar do CEP, o trabalho educativo estava atrelado àquilo que era disposto pela SEEC para todas as escolas do Estado.

Além disso, o artigo 35 dispõe que “o presente regimento poderá ser modificado sempre que assim o exigir o aperfeiçoamento da estrutura administrativa do Colégio Estadual do Paraná” (CEP, 1977, p. 24). Isso nos remete à indagação sobre qual a abrangência desse documento no que diz respeito à organização escolar, já que a estrutura administrativa se mostra como o tema principal do regimento, deixando de fora algumas normativas trazidas nos regimentos anteriores, especificamente voltadas aos professores e estudantes.

Não constam, por exemplo, no documento de 1977, as questões disciplinares. Há indícios de que, na prática, foram as características disciplinares do regimento de 1968 que permaneceram. Sobre uma outra turma da 2º série, por exemplo, foi colocado na ata do Conselho de Classe de 1978: “a turma não compra material - 2 aulas - a 1ª aula - trabalho de conscientiz. (já está melhorando a freq.)”. Essa frase, embora curta, nos apresenta algumas situações. Primeiramente, na visão dos docentes, os alunos não estavam cumprindo seus deveres em dois momentos, não trazendo material, conforme a linha *f* dos deveres do regimento de 1968, e a assiduidade, conforme a linha *a*. Porém, essas não eram situações para penalidades, mas sim para a conscientização, visto que a falta de material e o excesso de faltas na primeira aula prejudicavam muito mais o aluno em si do que o CEP como um todo.

Essa similaridade com a norma de 1968, aplicada ao final da década de 1970, nos leva a pensar que o segundo poderia ser uma complementação do primeiro, já que o.

regimento escolar de 1977, que foi aprovado por meio da resolução 1.381/77 em 22 de julho, em seu artigo 2º trazia: “Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação” (CEP, 1977), não abordava dimensões que eram trazidas no regimento de 1968, o que levanta dúvidas se o regimento de 1968 deixou de possuir efeito. Para tentar elucidar as dúvidas sobre essa questão, fomos buscar nas atas do colegiado do CEP como a Direção e a Coordenação trataram da implantação do regimento. O que encontramos de forma mais explícita foi na ata de 9 de agosto de 1977, ou seja, a primeira reunião após a aprovação do regimento. Constava o seguinte:

[...] Aprovação da nova Estrutura Organizacional do Colégio Estadual do Paraná: o professor Victório Sabino Filho⁶⁷ informou que pelo parecer número 1.381/77 de vinte dois de julho de de um mil novecentos e setenta e sete publicado no Diário Oficial do dia dois de agosto do corrente ano, na página doze, foi aprovada a nova Estrutura Organizacional do Colégio Estadual do Paraná. O mesmo professor fez alguns esclarecimentos gerais sobre o organograma do colégio, prometendo entregar uma cópia da nova estrutura organizacional a cada professor. Referindo-se ao Regimento Interno do Departamento Educacional do Colégio Estadual do Paraná (Manual de Serviço, diz o professor Victório que haverá necessidade da colaboração dos srs. Coordenadores no conteúdo e redação do aludido regimento [...] (CEP, 1977, p. 32).

Observa-se que a ata fala da estrutura organizacional, mas não das dimensões pedagógicas e disciplinares, onde havia a preocupação com a orientação aos professores sobre um novo organograma.

Outra questão que nos chamou a atenção foi a fala do professor Victório sobre os coordenadores e o regimento, e a partir dela levantamos a seguinte indagação: por que os coordenadores teriam que colaborar no conteúdo e na redação de um regimento aprovado? A ata do colegiado de 20 de setembro de 1977 traz o seguinte:

[...] Também foi dada aos srs. coordenadores uma cópia do Regimento Interno do CEP, o qual contém toda a sua estrutura educacional. Explica o professor Victório que o anexo do Regimento Interno está ainda sujeito a mudanças. As diversas seções do CEP já estão montando a sua regulamentação; para tanto foi solicitado aos srs. coordenadores que reúnem as suas coordenações a fim de coletarem subsídios para a elaboração da regulamentação das mesmas (CEP, 1977, p. 34).

Quanto mais analisávamos as atas do colegiado de 1977, mais dúvidas surgiam, pois ficava cada vez mais perceptível que o documento tido como oficial aprovado pela resolução 1.381/77 ainda estava em construção. Seria ele um documento orientador sobre a estrutura organizacional com a divisão das seções das chefias, com o objetivo do controle das mesmas em cada seção? Teria ele sido elaborado desta forma apenas para

⁶⁷ Professor que presidia a reunião do colegiado; diretor da Divisão Educacional.

cumprir o que havia sido disposto na lei 6.636/74 e a partir dele a escola reorganizaria outro regimento interno com base nas Normas Gerais para a Elaboração do Regimento Interno de 1976 que vimos no Capítulo 2 desta pesquisa? O fato é que a ata do colegiado de 18 de outubro de 1977 mudou totalmente a percepção que tínhamos sobre o regimento interno desse ano, elucidando da seguinte forma:

[...] Regimento Escolar: explica o prof. X que desde o ano passado que este regimento vem sendo estudado, estando agora pronto. Esclarece o mesmo professor que o regimento escolar consta de duas partes; a primeira trata da súmula histórica do Colégio Estadual do Paraná; a segunda parte encerra a estrutura didática assim apresentada:

Capítulo I - dos objetivos do Ensino / Aprendizagem;
 Capítulo II - do Conselho de Regime Didático;
 Capítulo III - dos Cursos;
 Capítulo IV - da Matrícula;
 Capítulo V - do Calendário Escolar;
 Capítulo VI - das Transferências e Adaptações;
 Capítulo VII - da Avaliação;
 Capítulo VIII - do Conselho de Classe;
 Capítulo IX - da Recuperação;
 Capítulo X - dos Diplomas e Certificados.

A terceira parte trata da Comunidade Escolar:

Capítulo I - do Corpo Docente
 Capítulo II - do Corpo Discente
 Capítulo III - dos Órgãos Cooperadores (CEP, 1977, p. 36).

Para nossa surpresa, a estrutura apresentada na ata do colegiado quatro meses após a aprovada na resolução 1.381/77 era bem diferente do que até então tomávamos como sendo o documento oficial. Mas até este momento da pesquisa não encontramos esse documento nos arquivos pesquisados – como o Centro de Memória do CEP e o Círculo de Estudos Bandeirantes –, não sendo possível analisá-lo e compará-los.⁶⁸

Porém, os registros nos apontam que esse outro regimento não só existia, como também era utilizado:

[...] Estudo da parte do Regimento Interno: os coordenadores, nas reuniões com os professores deverão estudar as partes que se relacionam ao Corpo Docente (Art. 23) e ao Corpo Discente a partir do art. 61 (CEP, 1979, p. 55).

Nesta ata do colegiado de 15 de agosto de 1979, a Direção orienta aos coordenadores que realizem o estudo deste documento junto com os professores. O que chama a atenção é que no regimento oficial da Resolução 1.381/77 o artigo 23 trata das

⁶⁸ No período de elaboração deste trabalho, tanto a reforma do CEP, em andamento desde 2019, quanto as restrições em decorrência da pandemia pelo COVID-19, impediram novas pesquisas no acervo documental do CMCEP.

competências dos coordenadores de Disciplinas e o artigo 61 não existe, pois o regimento finaliza com o artigo 36 seguido do organograma. Poderíamos pensar também que se tratava ainda do regimento de 1968, já que poderiam manter o uso deste para as competências que o regimento de 1977 não contemplasse, porém, o artigo 23 do documento da década de 1960 trata apenas dos direitos do professor e o artigo 63 trata das provas e exames, o que também exclui essa possibilidade. Os relatos apontam para o fato de que a orientação prevista para os professores se baseava na leitura de um outro regimento utilizado no interior do CEP. Porém, a estrutura desse outro regimento nos leva a pensar que o corpo do texto não deveria se diferenciar muito do de 1968, primeiramente porque as atas dos anos de 1978 e 1979 analisadas trazem algumas permanências na cobrança da manutenção da ordem e penalidades aplicadas aos alunos, e segundo porque as ações já faziam parte de uma cultura escolar. De acordo com Faria Filho (2007, p. 201),

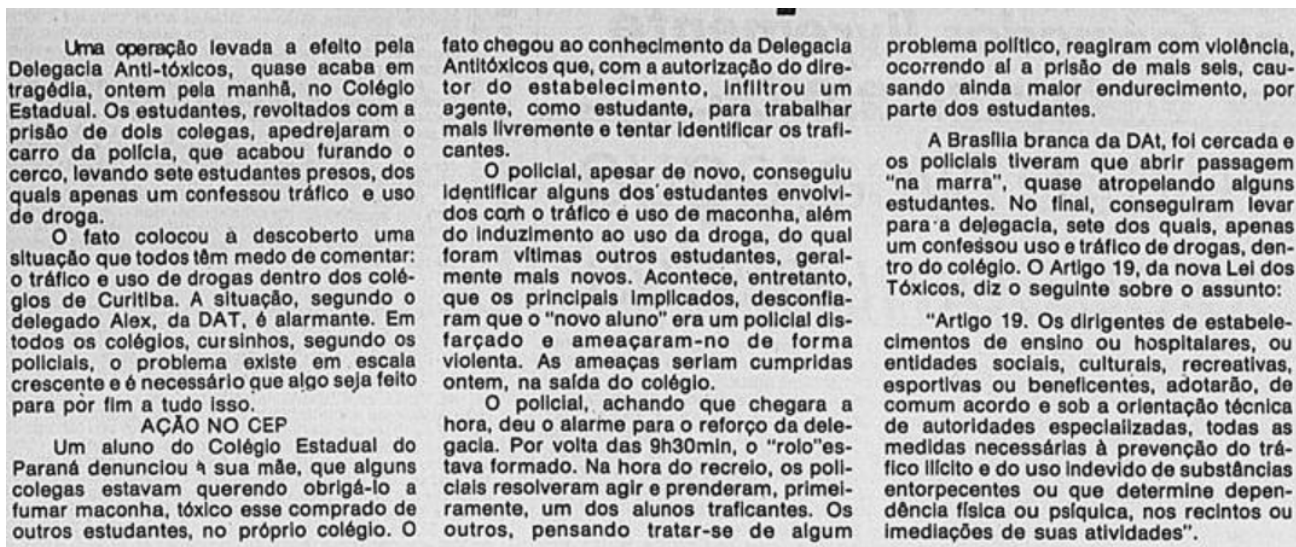
[...] as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas nas experiências e nas práticas escolares. Por isso mesmo, pensar a cultura escolar é pensar também as formas como os sujeitos escolares se apropriaram das tradições, das culturas em que estavam imersos nos diversos momentos da história do processo de escolarização.

Outra forma de orientação, mas agora voltada aos alunos e sobre o cumprimento de seus deveres, eram as reuniões do SOE com os representantes de turmas. De acordo com Silva (2008, p. 45),

Com certa frequência (56 vezes em 1969 e 58 em 1970) os representantes de turmas eram convocados para um encontro com o SOE. Provavelmente seria um momento de orientações sobre normas e condutas desejadas pelo colégio com relação aos alunos, já que estes representariam sua turma no que diz respeito à disciplina, às reclamações e outros.

Por outro lado, algumas situações que constavam nas normativas poderiam ir além das penalidades aplicadas pela escola. Um exemplo é a letra *h* do que era vedado ao estudante, sobre a introdução de substâncias tóxicas no interior do colégio. Uma matéria de jornal de 1979 trouxe a manchete “Tóxico em quase todos os colégios”, mas o texto estava voltado à seguinte ocorrência no CEP:

FIGURA 7 – MATÉRIA DE JORNAL: “TÓXICO EM QUASE TODOS OS COLÉGIOS”



FONTE: **Diário do Paraná**, 23 de agosto de 1979, p. 8.

Quando o estudante infringia uma lei maior, as penalidades poderiam ultrapassar os muros da escola e ir parar na delegacia. Uma situação como essa poderia afetar a imagem de "escola modelo" do CEP, já que estava relacionado ao uso de drogas e tráfico no interior do estabelecimento. Não encontramos relatos sobre esse fato nas atas do CEP às quais tivemos acesso, porém em uma entrevista concedida a Valério (2007) de um professor de Língua Portuguesa do colégio desse período do final da década de 1970 e início da década de 1980, ele conta que

Nossa! Eu lembro que bem secretamente orientada pela nossa coordenação de que tomássemos cuidado quando tivessem explanando e o aluno fizesse pergunta, porque literatura tem contexto histórico, e tomássemos cuidado com os assuntos de redação. Foi aí que nos contaram que tinham policiais liberais vestindo uniforme azul marinho de tergal do colégio se infiltrando aqui, mas por causa do tráfico de drogas, já naquela época (VALÉRIO, 2007, p. 80-81).

Outro fato que deve ser considerado na matéria é que um dos alunos pensou que se tratava de uma questão política e reagiu com violência. Isso pode indicar que alguns estudantes do CEP estavam alinhados com alguns ideais de resistência e movimentos estudantis e eram contrários ao sistema político daquele período. Cabe aqui salientar que "[...] a resistência à repressão foi intensa em Curitiba, sendo que um dos movimentos mais emblemáticos foi o dos estudantes [...]" (SILVA, 2019, p. 23).

Mas fatos como esses, relacionados à interferência policial, apareceram de forma isolada em nossa pesquisa. A maior parte da efetivação dos direitos e deveres dos alunos nos regimentos, e consequentemente no cotidiano do CEP, se mostrou a partir das atas

do Colegiado e dos Conselhos de Classe, conforme já vimos anteriormente. Nessas atas, de 1978 e 1979, apareceram alguns registros e a partir deles percebemos que a maior parte das ocorrências eram resolvidas dentro do colégio. Para Ratto, essa resolução das questões internas era

[...] uma maneira de as instituições agirem sobre o que poderíamos considerar como sendo as infrapenidades, ou seja, todo um vasto conjunto de comportamentos ou ações julgados inconvenientes, mas que não estão regulados no âmbito das leis (2007, p. 96).

As normas citadas nos regimentos, os relatos nas atas e as penalidades aplicadas pela Orientação Educacional eram parte das estratégias disciplinares do CEP, e estas podiam variar de acordo com a ocorrência. Um relato na ata do colegiado de 11 de abril de 1979 nos mostra uma tentativa da O.E. de resolver problemas com a indisciplina dos estudantes. Naquela ocasião,

[...] Foi pedido pela professora Y da O.E. (Orientação Educacional) para que os professores auxiliassem na disciplina dos alunos principalmente nos corredores. Por unanimidade os professores presentes não concordaram com a ideia, e se fez constar em ata de que há estes problemas devido à falta de ação dos inspetores de alunos (CEP, 1979, p. 53).

Temos aqui a percepção de que os professores, ao se recusarem a auxiliar na disciplina nos corredores, deviam estar tomados por uma ideia do *lugar* que ocupavam como regentes dentro das salas de aula, não se considerando responsáveis pelos atos dos estudantes fora de sala de aula. Além disso, também observamos que, mesmo com a constituição das normas disciplinares, a O.E. devia buscar, além dos meios para resolver as questões dos problemas com os estudantes, formas de lidar com a oposição dos docentes ao que era proposto.

Além da indisciplina, casos como ausência ou falta de pontualidade, que era um dever do estudante, também apareceram nos documentos encontrados. Na ata do Conselho de Classe do 1º bimestre de 1978 de uma das turmas da 1ª série do 2º grau de Biológicas, ao lado do nome de um dos alunos aparece o registro “[...] falta por causa do trabalho. Faz parte de um conjunto de rock. Perdeu a prova de Anat.”. Em outro caso, na mesma turma, apareceu ao lado do número de chamada de outro aluno: “Conversador. Perturbador” (CEP, 1978).

Em outras atas dos conselhos de outras turmas do 2º grau aparecem outros termos ao lado dos nomes ou números de chamada dos alunos: “militar”, “líderes negativos”, “representante”, “frequência baixa”, “melhor aluna”, “muito faltosa (turista)”,

“impossível”, “muito fraca”, “muito tímida”, “muito emotiva”, “mal-educado”, “colou na reavaliação – não tem tempo para estudar – candidata à reprovação”. Ou na ficha se referindo à turma como um todo: “disciplina: Péssima (pior turma)”, “ver arrumação da fileira”, “disciplina – começando a melhorar”, “muito conversadeira (maior nº de mulheres)”; “Disciplina – terrível”; “repetentes (maioria)”. Esses registros nos trazem indícios de que as discussões sobre a prática escolar iam além das questões pedagógicas e de ensino-aprendizagem, considerando as diversas operações cotidianas, ou seja,

[...] o conselho de classe se apresentava como espaço/tempo significativo para que os sujeitos escolares pudessem avaliar, coletivamente, não apenas o rendimento dos alunos, mas também, discutir e definir os caminhos necessários ao processo de implementação das novas demandas ao cotidiano escolar (LEITE, 2012, p. 141).

As atas de um determinado Conselho de Classe eram documentos que registravam o que era abordado naquele momento de uma turma ou aluno específico, mas todos esses apontamentos feitos pelos professores demonstram que, em primeiro lugar, esses casos seriam repassados a alguma autoridade de orientação educacional para tentar resolver as questões levantadas pelo colegiado. Isso pode ser compreendido, já que, de acordo com Silva (2008), embora estivesse voltado apenas ao atendimento ao estudante, o trabalho do orientador educacional do CEP abrangia os diversos sujeitos envolvidos no processo educativo e tinha dentre suas competências “acompanhar a vida escolar dos alunos, dando-lhes assistência moral, espiritual e material sempre que o discente apresentar problemas” (p. 32). Complementando a importância da O.E. em uma instituição de ensino, Pereira nos aponta que

[...] através da orientação educacional a instituição procura desenvolver a prática educativa além dos limites da classe de aula, nível formal onde, via de regra, tradicionalmente se tem esgotado toda a ação socializadora da escola (PEREIRA, 1969, p. 35).

No regimento de 1977, artigo 21, dentre as competências do orientador educacional, além de coordenar o processo de coleta, registro e análise de dados para o conhecimento do estudante, está o acompanhamento deste e orientação para seu desenvolvimento global. Seu rendimento escolar, como as notas e faltas, e o seu comportamento eram acompanhados, e as ações tomadas por esse setor frente aos problemas apresentados pelos estudantes eram repassadas aos professores e à direção

do CEP, além do contato com as famílias e comunidade, o que caracteriza o poder de articulação da O.E. Segundo Silva,

O SOE é apresentado como um “serviço de apoio ao educando” possuidor de “princípios e normas” que permitem “ajustamentos”, deixando clara a intenção de ajustar comportamentos e apoiar ou, parafraseando, indicar caminhos aos educandos. Para tanto, dois grupos deveriam estar cientes de tudo o que se passava no SOE: o corpo docente e a direção do colégio. Porém, um número maior de pessoas deveria estar envolvido com as atividades (a comunidade - família, empregados, etc. – seriam participantes desse processo educativo) (SILVA, 2008, p. 49).

Em segundo lugar, ao perceber que uma determinada postura do professor poderia resultar em uma irregularidade, a gestão escolar poderia utilizar a informação sobre a penalidade aplicada ao estudante como uma ação formativa/informativa voltada ao próprio professor. É o que aponta a ata do colegiado de 15 de agosto de 1979, quando a chefia da Seção de Ensino orienta aos coordenadores que estudem com os professores os artigos do regimento escolar que tratam dos docentes e dos discentes e colocam que

[...] Faz-se necessário alertar aos professores das irregularidades que incorrem quanto à suspensão de alunos. A suspensão deverá partir da Direção Assistente mediante o preenchimento de um impresso que será encaminhado àquela Direção, com o aluno e o Inspetor do corredor. Os coordenadores deverão conscientizar os professores que o fato dos mesmos enviarem alunos à Direção, não os diminui como professores (CEP, 1979, p. 55).

Observamos que se trata da suspensão de alunos, o que se caracteriza como uma das penalidades aplicadas aos alunos. E sobre essas encontramos outros casos citados nas atas do conselho de classe, como a penalidade de transferência, observada na ata do Conselho Decisório de 1979, na qual aparece junto do nome de alguns alunos: “reprovado pelo C.C. e transferido por indisciplina”, “reprovado e transferido por decisão do C.C pela 2ª vez, não devendo mais retornar”, “aprovado pelo C.C. e transferido por indisciplina”, ou “transferido pelo C.C. por indisciplina e baixo aproveitamento” (CEP, 1979). A transferência era uma das penalidades que constavam no regimento de 1968,

Art. 30 - Aos integrantes do corpo discente aplicar-se-ão as seguintes penalidades:
[...]
c) transferência para outro estabelecimento, em caso de incompatibilidade insuperável e irresistível, constando da documentação as razões regimentais que motivaram a medida (CEP, 1968, p. 9).

Das 104 atas de Conselho Decisório de turmas do ano de 1979 do CEP que encontramos, sendo 34 do turno da manhã, 29 do turno da tarde e 41 do turno da noite, constam que 28 estudantes deveriam ser transferidos após decisão do Conselho de Classe. Desses, 26 seriam da manhã e dois da tarde. Nos registros consta que, além da transferência por baixo rendimento/aproveitamento ou reprovação, quatro estudantes do turno da manhã deveriam ser transferidos por indisciplina. Isso não significa que não tiveram advertências ou penalidades menores ao longo do tempo antes de culminar na transferência do estudante.

Além desses casos, dois estudantes, também da manhã, deveriam ser excluídos. A exclusão era uma penalidade mais grave do que a transferência, constando também do artigo 30 do regimento de 1968, quando trata das penalidades, na letra e, que traz “exclusão em caso de excepcional gravidade e a juízo da Congregação” (CEP, 1968, p. 9). Nos documentos a que tivemos acesso, não encontramos os motivos que levaram os estudantes a sofrerem tal penalidade.

Embora esses registros tentassem demonstrar a efetivação do que estava formalizado no regimento, normatizando as ações e a disciplina dos estudantes, algumas apreciações podem dar a entender que os docentes e outras autoridades da escola, como a direção e a orientação educacional, partiam de sua própria representação de ensino e escola, criando métodos mais pedagógicos do que administrativos na tentativa de efetivar o ensino e a aprendizagem, pautados no direito dos estudantes. Um exemplo é a busca por soluções para a falta de professores em caso de licença. A chefia da Seção de Ensino lançou como estratégia para a resolução do problema o uso de estudantes universitários que estagiavam no CEP na substituição dos professores nas aulas. A resposta dos professores, que consta na ata do colegiado de 12 de setembro de 1979, foi a seguinte:

Relativamente à questão de substituição por estagiários, esta forma foi considerada inviável em vista da necessidade de mais de um estagiário da mesma disciplina para substituir o professor da mesma turma, dependendo, naturalmente, do tempo da licença do professor, quando se sabe que o tempo do estagiário é limitado. Na apreciação do mérito da questão, foi esta considerada antipedagógica (CEP, 1979, p. 57).

Novamente apresenta-se uma oposição dos discentes a uma proposta de uma coordenação, mas desta vez essa negativa aponta para uma preocupação com a qualidade do ensino, o que nos leva a pensar se isso se caracterizava por compreenderem este como um direito do estudante ou se a manutenção do aspecto modelar de ensino do CEP pesava na decisão.

Observamos ao longo das apreciações dos regimentos e atas nesta pesquisa que as intenções dos docentes e discentes eram colocadas à prova quando deparadas com as normativas, porém, a construção de uma cultura escolar era permanente e essas intenções acabavam por flexibilizar as normas. As estratégias apresentadas pelos gestores e orientadores educacionais para garantir os direitos e deveres dos estudantes, como a assiduidade destes e dos professores, a ordem e a disciplina, tentando assim minimizar as tensões cotidianas, esbarravam nas táticas encontradas por diversos agentes que compunham a instituição escolar para não cumpri-las conforme o esperado. De uma maneira ou de outra, tentava-se estabelecer meios para o bom andamento das atividades e isso acabava fazendo cumprir, mesmo que inconscientemente, o artigo 13 - XXIII do regimento de 1977, aprovado pela resolução 1.381/77, que determinava, dentre as competências do diretor, “observar e fazer observar os preceitos da boa ordem e dignidade entre os membros do[s] corpo[s] docente, discente, técnico e administrativo do CEP” (CEP, 1977, p. 8).

Mas compreendemos que, quando havia uma extrapolação do que era pedagógico, atingindo o nível disciplinar, os deveres eram cobrados com mais veemência e as penalidades que constavam no regimento eram aplicadas. Sua organização escolar e funcionamento foram

[...] produzidos e postos em funcionamento no interior das instituições escolares que, a um só tempo, permitem que a escola funcione como uma agência criadora e conservadora da cultura por meio de uma intensa prática de apropriação em relação às estruturas culturais mais gerais em que ela – a escola – está situada (FARIA FILHO, 2007, p. 195).

Cabe aqui salientar que o regimento escolar normatiza não apenas os direitos e deveres dos estudantes, mas todo o funcionamento da instituição de ensino. As demandas apresentadas aos sujeitos que compõem a instituição de ensino é que possibilitam as táticas, ou seja, as formas de fazer o que é pedido, sugerido ou até mesmo imposto. De acordo com Silva (2008, p. 58), ao se tornar um Complexo Educacional em 1974, o CEP passou a ter 147 turmas com o total de 4.494 estudantes. Com essa demanda, se evidencia a escassez de recursos e materiais humanos. Além disso, a demanda de registros e normatização configurada após a implementação da lei 5.692/71 sobrecarregou a equipe escolar. Dessa forma, pode se imaginar que naquele momento objetivava-se cumprir o que era demanda obrigatória, como, no caso, as alterações do regimento escolar solicitadas pela mantenedora.

Outra questão a ser pensada é que o acesso à escolarização, em especial ao ensino secundário, e o fim dos exames de admissão levaram o CEP a uma clientela diversificada, não apenas elitista, mas também com outros perfis e classes. Isso nos leva a indagar se o atendimento a essa massa de estudantes oriundos de diferentes origens possibilitava o interesse por parte do CEP em privilegiar direitos que iam além da oferta do ensino.

Finalizamos então, a partir da percepção de Chartier (2002, p. 137), compreendendo que as práticas que aconteciam no interior do CEP classificavam ou eram classificadas pelas normas preestabelecidas, definindo e sendo definidas também pela cultura escolar em seu cotidiano, aliadas às estratégias e táticas utilizadas. Sendo por meio de ações dos estudantes ou das autoridades escolares e professores, os direitos e deveres encontravam seu espaço para além do simbólico, exprimindo sua lógica nas diversas realidades em que estavam envolvidos. Em outras palavras, a forma como os agentes do CEP utilizavam as normas do regimento escolar para articular os direitos e deveres, ou as representações que faziam destes, aliava-se às culturas escolares constituídas, sendo estas “as dimensões espaçotemporais do fenômeno educativo escolar, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p. 195).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela legislação é-nos permitido compreender, dentre outras coisas, as concepções vigentes, de educação, suas relações com a sociedade, particularmente com a família, conflitos com o *pátrio poder*⁶⁹, suas permanências e mudanças. Pode-se também perceber a organização física da escola, seus planos de estudo e a metodologia utilizada – as formas de organização dos alunos, as relações destes com os mestres (SÁ; SIQUEIRA, 2000, p. 7).

Ao olhar para os regimentos escolares no início desta pesquisa, surgiu a necessidade de estruturar um método, uma organização para poder iniciar o processo de conhecimento sobre o que esses documentos traziam, relacionados aos direitos e deveres e sua relação com as legislações maiores. Quanto mais as fontes se mostravam, maior era a percepção de que o fazer científico exigia buscar compreender as escolhas dos legisladores quanto às diretrizes trazidas nas normas e a forma como os agentes no CEP lidaram com estas normativas.

A análise das legislações educacionais, dos documentos normativos, das atas do colégio, dos jornais, revistas e bibliografia, possibilitou perceber numa perspectiva histórica o contexto político, econômico e cultural daquele período, além de observar a estrutura que norteava as ações do CEP. Essas fontes e bibliografias nos auxiliaram a interpretar o que estava nas entrelinhas, compreender as relações e as escolhas, apontaram caminhos e desfizeram algumas hipóteses iniciais. Para além do que trazem Sá e Siqueira (2000), as fontes nos apontaram indícios sobre a percepção que se tinha nas décadas de 1960 e 1970 sobre os direitos e deveres dos estudantes do CEP.

O regimento escolar, “peça alicerçal” do CEP, tentava se aproximar das necessidades e das realidades do colégio, porém esse alicerce era embasado em normas, decretos e pareceres do CEE e da SEEC. Os direitos e deveres, por sua vez, faziam parte de uma cultura escolar que demonstrava sua permanência nos regimentos encontrados em 1953 e 1955, ou seja, anteriores ao período analisado. Outra percepção que se evidenciou foi a sobreposição dos deveres em relação aos direitos. Isso nos mostra o *lugar* de obediência sugerido ao aluno naquele contexto político e educacional. A característica disciplinar dos direitos e deveres aponta para o caminho do respeito às regras paralelo ao do bom andamento escolar.

Essa percepção se deu no quarto capítulo, mas, para compreender todo o processo, foi necessário trazer para análise no segundo capítulo a trajetória da legislação

⁶⁹ Grifo do autor.

educacional no período, observando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a lei paranaense 4.978/1964 e a reforma dos ensinos de 1º e 2º graus da LDB em 1971. Esse olhar para a legislação maior permitiu observar o contexto histórico, as diretrizes educacionais e, principalmente, as finalidades da educação, o que possibilitou verificar as orientações que embasaram a construção dos regimentos escolares nas décadas de 1960 e 1970.

Além disso, as normas, regulamentos e regimentos escolares tratados no terceiro capítulo demonstraram a importância desses documentos na organização escolar e o papel do CEE e da SEEC na estruturação educacional no Paraná, bem como sua influência interna às escolas. Os direitos e deveres também foram abordados num contexto maior nesse capítulo, a partir das legislações educacionais nacionais e paranaenses, tentando entender a influência destas nos regimentos do CEP.

Todo esse processo culminou na compreensão das *representações* acerca das finalidades da escola e na apropriação feita pelo CEP das diretrizes educacionais e da legislação, elaborando assim as normativas internas sobre os direitos e deveres dos estudantes. As mudanças e permanências desses ao longo dos regimentos, conforme apresentamos no quarto capítulo, se mostraram frutos de uma cultura escolar já instituída, que sofria influência do contexto político da ditadura civil-militar, mas que também se faziam necessárias para manter o *status* de escola modelo do CEP.

As normas, por sua vez, foram constituídas a partir de práticas e também as constituíram, conforme observamos nas atas do colegiado e dos conselhos de classe, variando ou não de acordo com as finalidades do CEP ou do que lhe era orientado pelas instituições regulamentadoras ou mantenedoras. O processo legal, a vida escolar, a estrutura e as mudanças de prédios, a manutenção de um reconhecimento enquanto instituição modelar, a influência da SEEC e do CEE, o contexto político e econômico, o perfil dos alunos e dos professores, a gestão escolar, os saberes, o cotidiano, a forma como o colégio era retratado nos jornais e revistas, enfim, todos esses aspectos definiam o *lugar* do CEP e a *representação* que se fazia dele enquanto instituição de ensino. Toda essa *apropriação* por parte dos agentes caracterizava a *cultura escolar*, na medida em que essa se descreve “como um conjunto de *normas*⁷⁰ que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 11).

⁷⁰ Grifo do autor

Perceber os direitos e deveres dos estudantes do CEP a partir dessa cultura escolar se tornou possível a partir da análise ancorada na

articulação dos diversos elementos constitutivos da experiência escolar [...] e [...] na visibilidade que dá às práticas de divulgação, de imposição e de apropriação efetivadas no interior do campo educacional em um dado momento histórico (FARIA FILHO, 2007, p. 197).

Esses elementos constitutivos da experiência escolar, por sua vez, só puderam ser analisados em parte, já que a pesquisa foi prejudicada pela reforma do prédio do CEP e pela pandemia do COVID-19. Os acessos aos acervos e arquivos foram suspensos, o que nos leva a pensar que algumas fontes importantes para completar lacunas poderiam ser encontradas em uma busca mais minuciosa, como, por exemplo, os registros de ocorrências feitos pelo Serviço de Orientação Educacional do CEP nas décadas de 1960 e 1970 ou o texto final e completo do regimento de 1977. Dessa forma, parte do que se concluiu nesta pesquisa se deu a partir de indícios e apontamentos observados nas atas, nos jornais, nas revistas e nos próprios regimentos escolares encontrados.

Porém, apesar dessas lacunas, a pesquisa nos apontou outras possibilidades de pesquisas futuras, como, por exemplo: quais as estratégias que os gestores escolares utilizavam para efetivar as determinações da SEEC no período? Como os gestores lidavam com os docentes e estudantes, caso houvesse oposição ao cumprimento das normativas? Como a situação das faltas dos professores era tratada pela direção ou supervisão, ou como os alunos eram afetados por elas? Quais as táticas usadas pelos professores e pelos alunos para burlar certas normas?

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, esforços voltados ao ensino básico e os direitos e deveres trazidos nas legislações desse período não parecem ter alcançado resultados positivos em todos os níveis no que diz respeito à escolaridade, especialmente no ensino de segundo grau. Nos resultados obtidos ao final da década de 1980, conforme trazidos por Corbucci (2009), enquanto 80% dos estudantes frequentavam o ensino de primeiro grau – parte disso sendo resultado da gratuidade e obrigatoriedade de ensino trazida na LDB para os estudantes da faixa etária de 7 a 14 anos –, apenas 15% se mantinha na escola para cursar o ensino de segundo grau após os 15 anos.

Esses dados nos levam a refletir sobre os encaminhamentos e estratégias utilizados pelos governantes para a permanência dos estudantes na escola, garantindo seu direito à aprendizagem. A política desenvolvimentista pensada a partir de uma educação moldada para a aplicação de tal conceito e a profissionalização a partir da

reforma da LDB em 1971 não teriam como garantir o êxito das intenções se os estudantes não permanecessem na escola, mas esse objetivo se choca com o modelo de educação pensado para a manutenção da disciplina e pautado mais nos deveres do que nos direitos dos estudantes.

Compreendendo melhor o contexto abordado nesta pesquisa, podemos refletir sobre suas relações e alguns desdobramentos no período posterior, em relação às escolas, às normativas, às gestões, aos regimentos escolares e aos direitos e deveres dos estudantes. A educação pós-constituição de 1988 reforçou a necessidade de mudanças no contexto educacional brasileiro a partir do momento em que visava garantir como princípios básicos da área da educação o acesso e a permanência na escola, a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, além de indicar a garantia de acesso ao ensino médio gratuito. Na tentativa de consolidar esses princípios, institui-se uma nova LDB na década de 1990, a lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Percebemos, a partir das reflexões de Pulice (2006, p. 11), que alguns princípios básicos na área de educação foram garantidos a partir da educação de 1988, sendo alguns deles derivados de cláusulas pétreas, como: igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O acesso e a oferta obrigatória não apenas aos ensinos infantil e fundamental, mas agora também para o médio, assim como a gratuidade, se estabeleceram ao longo da década de 1990.

Esse processo de 30 anos para o alcance da oferta obrigatória e gratuita de toda a educação básica não pode ser analisado sem levar em conta o papel do governo civil-militar naquele contexto das décadas de 1960 e 1970, que tinha a educação como uma importante ferramenta para a concretização dos seus objetivos e metas de governo. Tais apontamentos nos levam a questionar sobre a relevância da autonomia, ou da falta dela, no processo educativo. Ao mesmo tempo em que as legislações maiores norteavam esse contexto, as escolas desenvolviam as ações ou atividades educativas e elaboravam seus próprios regimentos. Cabe questionar em que ponto os direitos e deveres da educação se concretizavam ou se perdiam nesse processo.

A partir de 1988, esse conceito de autonomia vem atrelado ao conceito de democracia participativa, e na educação, após a LDB de 1996, passa a se pensar em uma forma de gestão denominada “Gestão Democrática”. A Lei 9.394/96 trazia

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

A nova legislação educacional da década de 1990 aponta para uma nova forma de relações intraescolares, como a participação de toda a comunidade escolar na construção de um projeto educacional, a força das instâncias colegiadas, a autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Mas não se pode olhar para essa nova LDB como uma mudança de página do contexto educacional, até porque de uma certa forma, conforme observamos no decorrer dos capítulos deste trabalho, tomando o CEP como exemplo, a escola não era uma caixa fechada que seguia normas prontas. Ao contrário, os professores, dentro de suas práticas educativas, conseguiam manter uma certa autonomia no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, o diretor tinha uma certa liberdade administrativa e geria sua equipe para pensar as ações e metodologias e, por fim, já havia instâncias colegiadas. E sempre há uma cultura escolar preexistente que vai se entrelaçar com as novas diretrizes, entre consensos e tensões.

O que talvez marque essa busca pelas mudanças no sistema educacional não sejam as finalidades em si e nem algumas normas e práticas, mas sim as prioridades, que nas décadas de 1960 e 1970 se pautavam na disciplina e na década de 1980 começa a se voltar ao desenvolvimento dessa autonomia e ao caráter democrático. Além disso, a pauta de direitos e deveres dos estudantes ganha força com a lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, denominada “Estatuto da Criança e do Adolescente” – ECA. Com uma pauta que reafirma a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado para garantir pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, o olhar para os direitos e deveres (também dos estudantes) passa a se redesenhar. A escola agora passa a ocupar um lugar relevante na garantia desses direitos, não apenas na questão educacional, mas também na proteção do indivíduo. Em outras palavras, “a Lei 8.069/90 (ECA) elevou a criança e o adolescente à condição de sujeitos de direitos, assegurando-lhes inúmeras prerrogativas e mecanismos de proteção integral” (VIEIRA & DEINA, 2014, p. 1).

Mas também não podemos dizer que no campo educacional brasileiro a constituição de 1988 e o ECA instituíram os direitos, até porque o direito à educação era

contemplado nas legislações educacionais das décadas de 1960 e 1970 e os direitos dos estudantes se configuravam a partir das finalidades educacionais e dos documentos normativos constituídos pelas escolas, como no caso dos Regimentos Escolares do CEP, em que alguns exemplares encontrados traziam tanto os deveres quanto os direitos dos estudantes.

Dessa forma, o regimento escolar nessa concepção de educação após o término do governo civil-militar, embasado em ideias democráticas, permaneceu sendo a “peça alicerçal” das instituições de ensino, regulando as normas e os critérios do funcionamento da escola. A elaboração desse documento, por sua vez, manteve-se pautada nas finalidades e na política educacional provindas das legislações maiores, federais e estaduais, além dos pareceres dos Conselhos de Educação. Dessa forma, a administração democrática da gestão escolar a partir da década de 1980 não difere totalmente do período analisado no decorrer desta pesquisa, já que o regimento pode apontar para uma gestão democrática ao mesmo tempo em que pode ou não ser elaborado junto com a participação da comunidade, conforme observamos a partir das leituras de Wolf e Carvalho (2008, p. 13). O documento se apresentava ao longo das décadas de 1960 e 1970, e ainda se apresenta, constituído por regras e normas previamente definidas que nem sempre abordam as especificidades da instituição, o que também observamos no quarto capítulo, organizando o trabalho escolar, por vezes refletindo a identidade do CEP, às vezes se alinhando em regras gerais que não demonstravam um sentido implícito e específico para o colégio.

Por fim, ao longo das décadas, o regimento se manteve como um documento que expressa a organização político-pedagógica e jurídica de uma escola, trazendo nele os direitos e deveres voltados aos agentes participativos de cada instituição, norteados por legislações e pareceres fundamentados pelas finalidades educacionais de cada período e contexto político e social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana Ricardo da Mota; MEDRADO, Hélio Iveson Passos. **Regimento Escolar**: Diálogos Foucaultianos, Maffesolianos com fazenda e possibilidades interdisciplinares de leitura. Revista de Ciências Humanas / Frederico Westphalen, v.14, n.22, 2013, p. 107 – 124.

ARCHANJO, Lea Resende. **Relações de gênero e educação escolar**: Colégio Estadual do Paraná (1950/1960). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 1996. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24674>>.

ARF, Fabiana Aparecida. **O papel do diretor na administração escolar**: ontem e hoje. Dissertação de Mestrado. Marília: UNESP, 2007.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla B. **Fontes Históricas**. São Paulo: Conexão, 2011.

BARROS, Rubem. A história da LDB. **Revista Educação**, n. 235 - Políticas Públicas, 14 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistaeducacao.com.br/historia-da-ldb/>>.

BELLO, Melissa Colbert. **Professoras e Professores em greve?** Memórias do congresso do magistério público do Paraná (1968). Dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR, 2013.

BITTAR, Mariza; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Revista Acta Scientiarum, Education**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec. 2012.

BULOTAS, Michelle Caroline. **O ensino de língua portuguesa e a lei 5.692/1971**: mudanças e permanências na coleção didática “Estudo dirigido de português” (1971-1974). Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação) – Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Pedagogia da Escola Nova e usos do impresso**: itinerário de uma investigação. Santa Maria, v.30 – n.02, p.87-104, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A caixa de utensílios e o tratado: modelos pedagógicos, manuais de pedagogia e práticas de leitura de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais eletrônicos**. Goiânia: SBHE, 2006. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo03/Coordenada%20por%20Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho/Marta%20Maria%20Chagas%20de%20Carvalho%20-%20Texto.pdf>>.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Escola, cultura e saberes. In: XAVIER, Libânea Nacif (Org.). **História, cultura e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estud. Av. , São Paulo, v.5, n.11, abril 1991.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto. As inovações pedagógicas do Ensino Secundário brasileiro nos anos 1950/1960: apontamentos sobre as classes integrais do Colégio Estadual do Paraná. **Cadernos de História da Educação**, v. 15, n. 2, p. 520-539, maio-ago. 2016.

CORBUCCI, Paulo Roberto et al. **Vinte anos da Constituição Federal de 1988**: avanços e desafios na educação brasileira. Políticas Públicas: Acompanhamento e Análise, Brasília, DF, Ipea, v.2, n.17, p.17-84, 2009.

CRUZ, Marta Vieira. **Brasil Nacional Desenvolvimentista (1946-1964)**. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/marta_vieira_cruz_artigo.pdf>. Acesso em 18 abr. 2020.

CUNHA, Amanda Siqueira Torres. **A coleção Educação Artística no contexto da Lei nº5692/71**: entre as prescrições legais e as práticas editoriais. Dissertação de mestrado. Curitiba: UFPR, 2015.

CUNHA, Luis Antonio. **Acordo MEC-USAID**. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>>. Acesso em: 05 set. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. As atas de reuniões enquanto fontes para a história da educação: pautando a discussão a partir de um estudo de caso. **Revista Unisinos**, RS, v. 11, n. 2, 2007.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: _____; DUARTE, Regina Horta. **Educação, modernidade e civilização**: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 89-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Escolarização e cultura escolar no Brasil**: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. IN: BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007, p. 103-211.

FERRAZ, Marcos. Estado, Política e Sociabilidade. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Tais Moura (Orgs.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2011.

FERREIRA, Ana Célia da Costa. **Propostas pedagógicas de geometria no movimento paranaense de Matemática moderna**. Orientação: Neuza Bertoni Pinto. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC-PR, Curitiba, 2006.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Nadia G. **Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento na Ditadura Civil-Militar: Estratégias e a Educação**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. A Escola Superior de Guerra e a Lei 5.692/1971: discursos governamentais e implementação da lei no Paraná. In: _____; RANZI, Serlei M. F. **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012a.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba, InterSaberes, 2012b.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. **Desenvolvimentismo e Educação no Paraná (décadas de 1960 e 1970)**. Diálogos. DHI/PPH/UEM, v.12, n.2/n.3, p.143-171, 2008.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo: Autores Associados/SBHE, n. 1, p. 9-43, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5ª Ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

LEDO, Valdir Aguiar. A indisciplina escolar nas pesquisas acadêmicas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEITE, Lilian Ianke. **A lei 5.692/71 e a implantação da reforma da escola**. Minuta, 2012.

LIMA, Suderli Oliveira. Colégio Estadual do Paraná como centro de irradiação cultural: uma análise de suas atividades complementares (décadas de 1960-1970). Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2008. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/20687>>. Acesso em: jan. 2019.

LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla B. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Claudia Regina K. O ensino de História no Paraná, na década de setenta: as legislações e o pioneirismo do Estado nas reformas educacionais. **História e Ensino**, Londrina, v. 8, p. 7-28, out. 2002.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251549/1/Martins_MariadoCarmo_D.pdf>.

MEDEIROS, Ruy. **Legislação como fonte da História**: o jurista e o historiador. 2007. Disponível em: <<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/legislacao-como-fonte-da-historia-o-jurista-e-o-historiador>>.

MAZZANTE, Fernanda Pinheiro. O currículo escolar nas leis 5.692/71 e 9.394/96: questões teóricas e de história. **Revista História da Educação**, v. 9, n. 18, p. 71-81, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/issue/view/1284/showToc>>.

MEC. **Unesco**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: portal.mec.gov.br.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; MARTIN, Sonia Dorotea. **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no período de 1854 a 1889**. Coleção de documentos da Educação Brasileira. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, v. 2, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/62786>>.

NÓVOA, António. **Para uma análise das instituições escolares**. IN: NÓVOA, António. As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito à Educação. In: _____; ADRIÃO, Theresa. **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xama: 2007a.

_____. Da Universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007b.

_____; ADRIÃO, Theresa. O Ensino Fundamental. In: _____; _____. **Organização do Ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xama, 2007.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n.º 16**, de 12 de novembro de 1999. Regimento Escolar. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao161999.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

_____. **Subsídios para a elaboração do Regimento Escolar**. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/3_ed_Regimento_com_ISB_N.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

_____. **Gestão Escolar e Legislação Educacional.** Unidade 2 – Regimento Escolar: sua importância e relações com os demais documentos escolares. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/legislacao_escolar_unidade2.pdf. Acesso em: jan. 2019.

PASINATO, Darciel; SOUZA, José Edimar. **Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados:** a concepção de público. Conjectura: Filos, Educ., Caxias do Sul, v.23, n.1, p.114-136, jan-abr. 2018.

PEREIRA, Mateus Henrique de Faria; SARTI, Flavia Medeiros. **A leitura entre táticas e estratégias?** Consumo cultural e práticas epistolares. História da Educação. ASPHE/UFPel, Pelotas, v.14, n.31 p. 195 – 217. Maio/Ago 2010.

PINTO, José M. R. O Ensino médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do Ensino no Brasil:** níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xama, 2007.

PULICE, Cleuza Silva. **A autonomia da escola pós-lei n.9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional):** um estudo sobre a relação escola-órgãos superiores e intermediários da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Palo: PUC, 2006.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 18, p.13-28, 2001.

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência:** (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil:** do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SÁ, Nicanor P.; SIQUEIRA, Elisabeth M. **Leis e regulamentos da instrução pública do Império em Mato Grosso.** Campinas, autores Associados, 2000.

SANFELICE, José Luiz. O Estado e a política educacional do regime militar. In: SAVIANI, Demerval. Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: UDUFES, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Projeto “20 anos do HISTEDBR”. Campinas: UNICAMP, 2005.

_____. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil.** V. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SHULTZ, Theodore. **O capital humano:** investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SILVA, Alícia Mariani Lucio Landes da. **Tempo de indicar caminhos: o serviço de Orientação Educacional no Colégio Estadual do Paraná (1968-1975)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2008.

SILVA, Rossano. **Educação, Arte e Política: A Trajetória Intelectual de Erasmo Pilotto**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2014.

SILVA, Rossano; VIEIRA, Carlos Eduardo. **Instituto Pestalozzi: uma experiência de formação cultural e artística**. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-377, nov. 2014.

SILVA, Luiz Gabriel da. **Ditadura em Curitiba: atuação do movimento estudantil e elaboração de site temático para auxílio no ensino de História local**. In: GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; BORNATTO, Suzete de Paula. *Educação e Sociedade na Ditadura Civil-Militar: adesões, acomodações e resistências*. Curitiba: Editora CRV, 2019.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil de Castelo a Tancredo 1964-1985**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, Gizele. **Instrução, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929**. Tese (Doutorado em Educação) - PUC-SP, São Paulo, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo do século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

SUCUPIRA, Newton. **Princípios da Educação de Grau Médio na Lei de Diretrizes e Bases**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 91, 1963.

VALÉRIO, Telma Faltz. **A reforma do 2º grau pela lei 5.692/71 no Paraná: representações do processo**. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Educação e modernidade no projeto formativo de Erasmo Pilotto**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. v. 1, p. 1-10.

VIEIRA, Carlos Eduardo; ORLANDO, Evelyn de Almeida. **Dossiê – Intelectuais, Estado e Política Educacional no Brasil e em Portugal (1950 – 1980)**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v.33, n.65, p.15-18, jul./set. 2017.

VIEIRA, Eliana de Fatima e Silva; DEINA, Wanderley José. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e a Educação – desconstruindo paradigmas**. In: PARANÁ. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Volume 1. 2014.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares y reformas: sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas**. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **¿Fracasan Las Reformas Educativas? La respuesta de un historiador**. In: SOCIEDADE Brasileira de História da Educação (Org.). **Educação no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: SBHE, 2001.

XAVIER, Libânea Nacif. **Para além do campo educacional**. Bragança Paulista (SP): EDUSF, 2002.

WOLF, Mariangela Tantin; CARVALHO, Elma Julia Gonçalves de. **O Regimento Escolar de Escolas Públicas**: para além do registro de normas. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/216-4.pdf>>. Acesso em: ago. 2018.

ZACHARIAS, Mariana Rocha. **Espaços e Processos Educativos do Ginásio Paranaense**: os ambientes especializados e seus artefatos (1904 – 1949). Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 2013.

FONTES

A NOITE. Rio de Janeiro, 02/02/1943.

A TARDE. Curitiba, 17/09/1951.

_____. Curitiba, 04/07/1955.

AZEVEDO, Fernando de. **Manifesto dos Educadores**. 1959.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 de março de 1915. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.htm>>I.

_____. Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4.024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

_____. **Projeto de Lei nº 3.398 de 1966**. Faculta a inclusão da cadeira de Direitos Humanos nos estabelecimentos de ensino médio.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 de janeiro de 1967.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 12 de agosto de 1971.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

DISCURSO do Presidente Castelo Branco: Política Educacional do Presidente Castelo Branco. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 94, p. 189-194, 1964.

CEP - COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ. **Regimento Interno**. 1953.

_____. **Regimento Interno**. 1955.

_____. **Livro de atas da Coordenação da Cadeira de Português**. 1967 a 1970.

_____. **Regimento Interno**. 1968.

_____. **Livro de atas das reuniões da Coordenação de Área Técnica do Colégio Estadual do Paraná**. 1974 a 1978.

_____. **Livro de atas das reuniões do colegiado**. 1975 a 1982.

_____. **Regimento Interno**. 1977.

CONSELHEIRO Clóvis Salgado: declaração à imprensa mineira. **Documenta**, n. 2, p. 134, 1962. Conselho Federal de Educação.

CONSELHEIRO Celso Kelly: dois pronunciamentos do Secretário-Geral. **Documenta**, n. 2, p. 135-140, 1962. Conselho Federal de Educação.

CONSELHEIRO Padre José Vasconcelos: a Lei de Diretrizes. **Documenta**, n. 3, p. 124-125, 1962. Conselho Federal de Educação.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Desenvolvimento. **Documenta**, n. 127, p. 1-6, 1971.

DIÁRIO DA TARDE. Curitiba, 15/07/1971.

DIÁRIO DO PARANÁ. Curitiba, 10/05/1961.

_____. Curitiba, 17/02/1962.

_____. Curitiba, 27/02/1962.

_____. Curitiba, 14/03/1962.

_____. Curitiba, 27/01/1963.

_____. Curitiba, 31/01/1963.

_____. Curitiba, 18/04/1963.

_____. Curitiba, 24/11/1963.

_____. Curitiba, 02/10/1964.

_____. Curitiba, 06/10/1964.

_____. Curitiba, 11/10/1964.

_____. Curitiba, 03/12/1964.

_____. Curitiba, 16/06/1968.

_____. Curitiba, 23/08/1979.

DIVULGAÇÃO PARANAENSE. **Entrevista com a professora Cecília Maria Westphalen**. 1962, ano XV, n. 170, p. 43

DORNAS, Roberto. **Modelo de Regimento Interno**. XIIIº Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino. Belo Horizonte, 1973.

GECEP – Grêmio Estudantil do Colégio Estadual do Paraná. **Estatuto do Grêmio Estudantil**. Curitiba, 30 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1oiJCfd7NOTOKKpcGUlli3gbmY8oBiU8c/view>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

IBGE. **Censo Demográfico de 1960**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_br.pdf>.

INEP. **Estatísticas da Educação Básica no Brasil**. 1996. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Estat%C3%ADsticas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica+no+Brasil/e2826e0e-9884-423c-a2e4-658640ddff90?version=1.1>>.

MANIFESTO DOS EDUCADORES: mais uma vez convocados. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 74, 1959.

O CRUZEIRO: Revista. Rio de Janeiro. Ed. 04, 26/01/1972.

O JORNAL. Rio de Janeiro, 11/01/1969.

O DEZENOVE DE DEZEMBRO. Curitiba, 16 de setembro de 1854.

O DIA. Curitiba, 14/01/1953.

PARANÁ. **Decreto 675, de 28 de setembro de 1917**. Regimento Interno do Gymnasio Paranaense.

_____. **Lei nº 4.978, de 05 de dezembro de 1964**. Estabelece o sistema estadual de ensino. Disponível em: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=12350&codItemAto=134361>>.

_____. Conselho Estadual de Educação. Apêndice: Estudos de áreas regimentais. **Critéria**, Curitiba, jun. 1968.

PARANÁ. **Parecer 14/65 do CEE**. 1965.

_____. **Parecer 205/1969.** Aprova o regimento escolar do Colégio Estadual do Paraná. Curitiba, 1969.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação 3/72.** Comissão de Legislação e Normas. **Criteria**, Curitiba, n. 14, jan.-jun. 1972a.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 27/72.** Fixa normas gerais a serem observadas na elaboração do Regimento de estabelecimento de ensino de 1º e 2º graus. **Criteria**, Curitiba, n. 14, jan.-jun. 1972b.

_____. Conselho Estadual de Educação. Parecer 124/74. Considera o “Modelo de Regimento Escolar” relevante contribuição para a reorganização das escolas. **Criteria**, Curitiba, n. 19, jul.-dez. 1974.

_____. Resolução nº 1/65 do CEE. **Regimento do Conselho Estadual de Educação.** 1965.

_____. SEED-DEPG. **Normas Gerais para a elaboração dos Regimentos Escolares.** 1976.

PEREIRA, João Baptista Borges. **A Escola Secundária numa sociedade em mudança (interpretação socioantropológica de uma experiência administrativa).** São Paulo: Livraria Pioneira Editora Ltda., 1969.

PILOTTO, Erasmo. **A educação no Paraná.** Rio de Janeiro: MEC, 1954.

RELATÓRIO de Grupo de Trabalho para a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 123, 1971.

SARAIVA, Maria Terezinha Tourinho. A implantação da nova lei. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 125, 1972.

SEEC. **Regimento Escolar do CEP.** 1955.